A testnevelés tanítása

AZ OKTATÁSI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
XI. ÉVFOLYAM

1975

I.

Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Ruszkai Katalin
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

TARTALOM

Zsakay Kálmán: Csoportstruktúra és a testnevelés 1

Dr. Nagy György: A középiskolai testnevelési tanórák néhány tanulsága 4

Steinerné Kuttny Márta: Tanulóink testtartása 8

Szalay Miklós: Az állóképesség fejlesztésének jelentősége és módszerei 11

Dr. Keresztényi József: Olimpiai megemlékezés 14

Bíróné dr. Nagy Edit: Néhány didaktikai szempont a testnevelési tantervi munkálatokhoz (II) 17

Nagy Sándor: Az úszótudás fejlődése az iskolai úszásoktatás után 21

SZEMLE

E számunk munkatársai: Bóra Ferenc tanulmányi felügyelő, Kaposvár; *Bíróné dr. Nagy Edit* főiskolai docens, Testnevelési Főiskola; *dr. Keresztényi József* tudományos munkatárs, Budapest; *dr. Nagy György* főiskolai docens, OPI; *Nagy Sándor* tanár, Budapest; *Steinerné Kuttny Márta* tanár, Budapest; *Szabó József* tanár, Szeged; *Szalay Miklós* tanár, Gyöngyös; *Szentgyörgyi Zoltán* sportiskolai igazgató, Budapest; *Zsakay Kálmán* tanár, Székesfehérvár.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft.
74.2922 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Csoportstruktúra és a testnevelés

ZSAKAY KÁLMÁN

A sok tekintetben heterogén összetételű iskolai tanulócsoportok természetszerűleg igen sok nevelési probléma forrásai. Gyakran tapasztalható, hogy egy-egy osztály értékét iskolai teljesítményét, a pedagóguskollektíván belül, másként ítéli meg a matematikát, másként a gyakorlati foglalkozást és megint másként a testnevelést tanító tanár. Könnyű lenne úgy magyarázni az eltérő vélemények okát, hogy bizonyára eltérő színvonalon tanítják tárgyukat az említettek, vagy hogy az osztály — sajátos összetételéből adódóan — egyik tárgyra jobban, másikra kevésbé orientált. Nyilvánvaló, hogy ezek az okok is közrejátszhatnak az említett véleményeltérésben, és nem is szabad figyelmen kívül hagyni őket. Ha viszont ennél mélyebb motívumot sejtünk, úgy alaposabb vizsgálódásra van szükség.

Ismert, hogy különféle csoportokban — legyen az akár egy iskolai osztály — kialakul egy, a személyes vonzalomra, szociális percepcióra és a csoporttársak személyes értékeire épülő tanrend, melynek központi egyedei meghatározhatják a csoportteljesítmény nívóját, attitűdszintjét. A csoportnak ez a szerkezete állandóan változóban van (s fejlődik vagy visszafejlődik a hatások előjelétől függően). A szociálpszichológia módszerei alkalmasak arra, hogy feltárjuk a struktúrát tetszés szerinti aspektusból. Vizsgálhatjuk az ún. *interakciós-kommunikációs szerkezetet*, amely valamilyen közös tevékenység során határozza meg a csoport tagjainak egymáshoz való viszonyát. Ebben az esetben választ kapunk arra, hogy kinek mi a „rangja" a csoporton belül. Megtudjuk, kik a csoport vezetői, milyen a befolyásuk a többi tagra, milyen az egymáshoz való kapcsolatuk. *A vezetési befolyás szerkezete* segítségével a csoporton belüli *szociális mező* nívójára következtethetünk. Jelen esetben ez inkább a pedagógus vezetési stílusát érintő probléma, itt figyelmen kívül hagyható. *A rokonszenv-ellenszenv szerkezet* a csoporton belüli emocionális kapcsolatokat tárja fel.

Könnyen belátható, hogy a csoportstruktúrában végbemenő bármilyen változás kihat az egész csoport viselkedési és teljesítményszintjére. A kérdés az: vajon zajlanak-e le ilyen strukturális változások egy-egy meghatározott alkalomra vonatkozóan is? Tehát, átértékelődik-e az egyén a csoporton belül az egymástól kisebb-nagyobb mértékben elütő közös tevékenység folyamán, és megváltozik-e annak hatására az interperszonális viszony? Feltételezzük, hogy igen, és ez okozza az iskolai osztályok esetében — többek között — azt a jelenséget, amikor egyes pedagógusok eltérő véleményt alkotnak egy-egy tanulócsoportról. Feltétlenül érdeklődésre tarthat számot egy olyan vizsgálatsorozat, amely alaposan, körültekintően vizsgálja meg a kiscsoportok strukturális terén bekövetkező változásait, az eltérő jellegű kooperációk alatt.

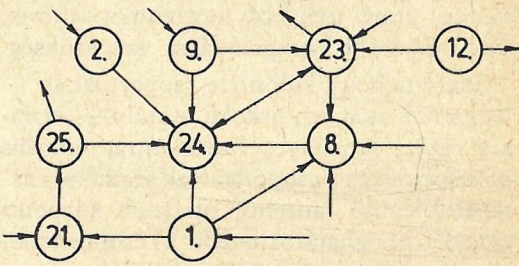
Jelen írás elkészítéséhez az ötletet egy, a bevezetőben említett, konkrét eset adta. Feltűnt, hogy az iskola két osztályáról az elméleti tárgyakat tanító kartársak merőben más véleménnyel vannak mint én, a testnevelő. Ráadásul a vélemények az egyik esetben jelentősen pozitívabbak, a másik esetben pedig negatívabbak voltak annál, amit én alakítottam ki magamnak az említett osztályokról. Mind a kettő másodéves szakmunkástanuló-osztály volt. Az egyik — nevezzük „A" osztálynak — véleményem szerint igen aktív, szerencsés összetételű közösség volt. Öröm volt velük az órán dolgozni. Figyelmesek és fegyelmezettek voltak. Az anyag feldolgozása, a gyakorlás vagy a játék alatt teljes odaadással vettek részt a munkában, akarták is jobban végezni

az adott feladatot; versengtek egymással, és serkentették egymást. Egyszóval, jó osztály volt. Természetesen volt néhány gyerek itt is a periférián, akik nem szívesen tartottak a többivel, és lesték az alkalmat a tétlenségre, sőt olykor-olykor destruáló tevékenységgel is megpróbálkoztak. A fenti körülmények között azonban nem sok eredményt tudtak elérni, s nekem is könnyű volt ezt a pár tanulót alaposabban szemmel tartani, s megakadályozni, hogy bomlasztó hatásuk érvényesülhessen. Erről az osztályról kartársaim meglehetősen lesújtó véleménnyel voltak. Izgága, rendetlen, fegyelmezetlen osztálynak jellemezték, és egyöntetűen kifogásolták a tanulásban mutatott hanyagságukat.

A második osztály — „B" osztály — az előbbi ellenkezője volt. Testnevelésórán a dezorganizáltság volt jellemző rájuk. Azok voltak túlsúlyban, akik nem szívesen mozogtak, s mindent elkövettek, hogy társaik se legyenek „túlságosan aktívak". Rászóltak az igyekvőkre, lehurrogták a többet akarókat. Számukra megterhelés volt az óra, és erről akarták meggyőzni társaikat is. „Sikk" lett az osztályban a felmentéskérés a legkülönfélébb indokokkal. „Nehéz" osztály volt, így jellemezhetném a legtalálóbban. Csak a legszigorúbb hangnemben és megfeszített figyelemmel tartott órán tudtam haladni velük, s az volt az érzésem, hogy még jobban elveszem a kedvüket a testmozgástól. Annál meglepőbb volt a kollégák ellentétes véleménye erről az osztályról is. Szerintük egészséges közösség, ahol az anyag feldolgozása során az aktív tagok vannak túlsúlyban, s bár a fegyelmezés időnként problémát ad, az órát mégis a tárgy iránti érdeklődés és aktivitás jellemzi. Ez — a gyakorlatom során már nem először tapasztalt jelenség — adta az indítékot a közösségi szerkezet vizsgálatához.

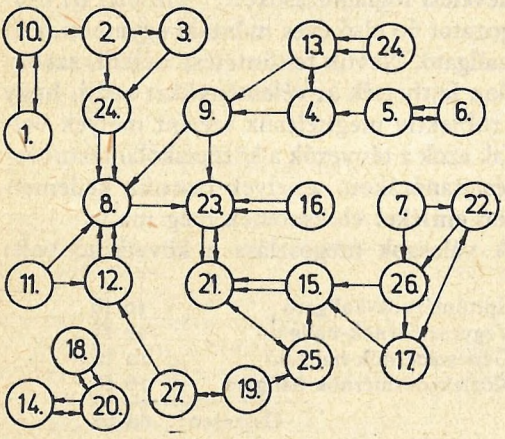
A vizsgálat első lépcsőfoka volt az osztályokban tanító tanárokkal való beszélgetés. Ennek során tisztázódott sok olyan strukturális kérdés, ami sejtetni engedte a probléma kulcsát. Az derült ki ugyanis, hogy mind az „A", mind a „B" osztályban, az elméleti órákon merőben más közösségi magra támaszkodik a tanár, mint én a testnevelésórán. Beiktattam még a vizsgálatba egy harmadikos szakmunkástanuló-osztályt is, mely a kontroll szerepét töltötte be, s amelynek a pedagógiai tükörképe nagyjából minden tanárnál az enyémhez volt hasonló. Erről az osztályról beszélgetve azonos tanulókat neveztünk meg, mint akik a közösség egészséges magját alkotják, illetve olyanok képezték csak vita tárgyát, akik közös megfigyeléseink szerint túlzott relevanciával nem bírtak társaik előtt.

Ezután a kartársakkal folytatott beszélgetéseim során az osztály interakciós-kommunikációs szerkezetének a magját igyekeztem feltárni. Meghatároztam, hogy kik azok a tanulók, akik az osztályban — a közösség véleménye szerint legnagyobb relevanciával bírnak, milyen a viszonyaik társaikhoz, továbbá, hogyan tudják az órán a társaikat befolyásolni. Elsősorban két olyan tanár véleményét vettem figyelembe, akik viszonylag sok időt töltenek az osztállyal, több órájuk van ott egy héten, mint a többinek. Az így kialakult funkcionális struktúra ábrázolása jó közelítéssel a pedagógiai megfigyelés módszerével felvázolt interakciós szociogramnak tekinthető:



A szociogram értékelésekor első pillanatra kitűnik, hogy a pedagógusok véleménye szerint a 24-es tanuló a hierarchikus tagozódás csúcsán áll. A 8-as és 23-as tanuló kisebb, bár jelentős funkciót tölt be. A 23-as tanuló jelentőségét fokozza, hogy kölcsönös, funkcionális kapcsolatban áll az osztály központi alakjával, a 24-es tanulóval, s mi több, a 24-es tanulónak az egyetlen funkcionális

kapcsolata éppen a 23-as tanulóhoz fűződik. Saját megfigyeléseim alapján ugyanabban az osztályban más jellegű szerkezetet állítottam össze. A periférián elhelyezkedő egyének figyelmen kívül hagyásával a központi mag szerkezetében a legfontosabb változás volt, hogy a 24. és 23. tanuló elvesztette vezető szerepét. A hierarchikus piramis közepére csúsztak, s a központi szerepet a 8-as és a 21-es tanuló vette át. Ezt követően elkészítettem a Moreno-teszt alapján az osztály rokonszenv-ellenszenv választási szociogramját. Az alábbi eredményt kaptam:



Apródi Jenő rajzai

A szociogram mélyebb elemzése messzire vezetne, annyit azonban a kérdéses problémához feltétlenül meg kell jegyezni, hogy bár a hármas szempontból vizsgált struktúra, a központi helyeken részlegesen fedi egymást, tapasztalható bizonyos átcsoportosítás, értékeltolódás. Így pl. a tanárok szerint központi relevanciával bíró 24-es a Moreno-teszt alapján periferikusabb részekre szorul, s a helyét a 23., 21. és 8. számú tanulók veszik át. Ezeket az emocionális kapcsolataik nem fűzik a 24-es tanulóhoz, jóllehet funkcionálisan egy-egy kommunikáció keretében kapcsolatot tartanak vele. Nem mellékes, hogy a 24-es fiú az osztály legjobb tanulója. Legerősebb hatása az interakcióban a 23-as tanulónak van, aki egyéni képességeit tekintve az átlagosnál jobb, azonban jelentős kapcsolatai vannak iskolán kívül olyan fiatalokkal, akiket jobb híján a makarenkói „rablóbanda", esetleg a „rothadó aktíva" kifejezéssel illethetnénk. Ez bizonyos „tekintélyt" kölcsönöz számára, s bár egyes tevékenységek során elfogadja a 24-es tanuló eszmei irányítását, mert részben találkozik a saját érdeklődésével, a számára kedvezőtlen tevékenységek alatt viszont kíméletlenül érezteti befolyását, és a passzivitást idealizálja. Hiba lenne azonban egy adott tanuló befolyását túlértékelnünk. A szociogram vizsgálatából kitűnik, hogy a 8-as, 21-es, 15-ös és 26-os tanulók is a vezető réteghez tartoznak, így hát a csoportok sajátos viselkedéséért ők is felelősek. Hasonló vizsgálatot végeztem el az „A" osztálynál, valamint a kontrollként szereplő „C" osztálynál. Az „A" osztály esetében feltételezéseim szerint a tanulócsoport szerkezetében a testnevelés szemszögéből kedvező változás ment végbe, az erre utaló vizsgálatok nem mutattak szignifikáns különbséget a háromfajta szerkezeti vázlat között, bár eltérés tapasztalható volt itt is. Ebben az esetben az osztály megváltozott teljesítménynívója egyéb okok hatására következett be: kérdőíves felmérés eredménye szerint a tárgy iránti orientáció következtében. Az osztály 25 tanulója közül ugyanis arra a kérdésre, hogy állítsa össze a tantárgyak rangsorát aszerint, hogy melyik órán vesz részt a legszívesebben, 22 a testnevelést az első három között említette ebből is 18 az 1. helyen. Így érhető a pozitív magatartás az órán.

A kontrollcsoport esetében az osztály szerkezetében szintén nem volt kimutatható különbség az elméleti órákon, a testnevelésórán és a rokonszenv-változtatási szociogram alapján mutatott csoportszerkezetben.

Konzekvenciaként annyit érdemes megemlíteni, hogy bizonyos esetekben előfordulhat, hogy a kommunikációt végző csoportoknak a munkajelleg megváltozása következtében átszerveződik a kisebb-nagyobb mértékben konstans csoportszerkezete. Átértékelődik az adott tevékenység idejére a szociális percepció, új tanrend alakul ki a

csoporton belül, s mindenki az adott szituációhoz „méltó" helyét foglalja el. Az átrendeződés idejére központi helyre került tanulók attitűdszintje, az adott tevékenységhez való viszonya nagymértékben meghatározhatja a csoport munkateljesítményét, magatartását, viselkedésmódját. Ha tovább követjük a gondolatmenetet, megkockáztathatjuk azt a feltevést, hogy ez az egyik-másik szituációban eredményesnek és egységesnek mutatkozó csoportszerkezet más szituációkban is éreztetheti hatását, és végül — különösen, ha találkozik a csoporttársak érdeklődési körével — a szerkezetben is maradandó változásokat eredményezhet, vagyis a csoportszerkezet alakulásának jelentős motivációs tényezője lehet az így kialakult és bevált tanrend.

A gyakorló pedagógusok ilyen extrém esetekben profitálhatnak a fent leírt vizsgálatból, s ha a diagnózis ismert, a pedagógia módszerei közül megtalálhatjuk a legcélravezetőbbet, hogy a jelenséget helyes irányba befolyásoljuk.

Többek között ez is indokolja azt a sok helyen eddig is meglevő helyes gyakorlatot, hogy az osztályfőnök, amikor értékeli az osztályt, az egyéneket, vagy amikor képet akar kapni osztálya közösségi nívójáról, támaszkodik nevelőtársai véleményére is. Célszerű külön hangsúlyozottan figyelembe venni az olyan tantárgyat tanító pedagógus véleményét, aki az osztállyal az elméleti órán megszokott tevékenységi formától elütő formában foglalkozik (gyakorlati, üzemi gyakorlatvezető, laboratóriumi gyakorlatvezető, testnevelő tanár).

Irodalom

1. *Hunyady György*: A szociálpszichológiai ismeretek rendszere. Gondolat Kiadó, 1973.
2. *Kurt Lewin*: Mezőelmélet a társadalomtudományban. Tanulmányok. Gondolat Kiadó, 1972.
3. *Manfred Vorwerg*: A közösségi szociálpszichológiai vizsgálat. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, 1973.
4. *A. Zdravomiszlov*: A szociológiai kutatások módszertana. Kossuth Kiadó, 1973.

A középiskolai testnevelési tanórák néhány tanulsága

DR. NAGY GYÖRGY

„Mit nem szerettem a középiskolai testnevelési foglalkozásokon?" címmel írt dolgozatot 60 első éves műszaki egyetemi férfi hallgató. Nevük feltüntetése nélkül, szabadon fejthették ki véleményüket arról, hogy szubjektív megítélésük szerint melyek voltak azok a tényezők a középiskolai testnevelési tanórákon, amelyek bennük kellemetlen emléket ébresztenek még ma is.
A válaszok megoszlása a következő volt:

Építőmérnök-hallgató	10 fő
Vegyészmérnök-hallgató	22 fő
Gépészmérnök-hallgató	12 fő
Közlekedésmérnök-hallgató	16 fő
Összesen:	60 fő

Maga a téma provokatív jellegű, ez kétségtelen, továbbá az is biztos, hogy hasonló kérdés esetében bármely más tantárgy szintén rendelkeznék negatívumokkal — nem csupán a testnevelés. Ami bennünket mégis arra késztetett, hogy az ilyen szubjektív vélemények tükrében tárjuk fel az esetleges hiányosságokat, annak oka egyrészt a KNEB-vizsgálat eredménye volt (az érettségizők fiútanulók 25—30%-a általános testi gyengeség miatt nem alkalmas katonának), másrészt pedig a tanulás (gyakorlás) „belső" motívumainak kialakulása ellen ható tényezőket próbáltuk nyomon követni. Ugyanis — felfogásunk szerint — a kettő jórészt összefügg. („Belső" az olyan motívum, amely az általa kiváltott tevékenységen kívül eső jutalomtól független. A jutalom a tevékenység sikeres befejezésében, sőt magában a tevékenységben rejlik.)

A dolgozatokat tartalmilag elemeztük, és elkészítettük a gyakorisági táblázatot. A hallgatók összesen 106 választ adtak, és ezt 17 kategóriába lehetett sorolni:

1.	Szertorna (talajtorna, szekrényugrás stb.)	23 válasz
2.	Atlétika (főleg a hosszútávú futás)	16 válasz
3.	A tanár óravezetési módja	12 válasz
4.	Monotónia (főleg a gimnasztika és a részletekbe menő oktatási módszer miatt. Pl. a kézi- vagy kosárlabdázás labda nélküli technikájának oktatása stb.)	12 válasz
5.	Az önállóság hiánya	11 válasz
6.	Ellenőrző felmérések, osztályozás módja	9 válasz
7.	A játékok hiánya	5 válasz
8.	A tanulótársak kíméletlen, önző viselkedése	4 válasz
9.	Úszás hiánya	3 válasz
10.	Az egyes órák közötti logikai kapcsolat hiánya	2 válasz
11.	Az órák „zsúfolt" jellege; kevés idő alatt sok új anyagot kellett elsajátítani	2 válasz
12.	Erőfejlesztő gyakorlatok hiánya	2 válasz
13.	Kevés sportágat lehetett csak megismerni a tanórákon	1 válasz
14.	A tisztálkodási lehetőség hiánya	1 válasz
15.	Az önellenőrzés hiánya	1 válasz
16.	Honvédelmi jellegű (akadálypálya-) gyakorlatok	1 válasz
17.	Az öncélú menetelés	1 válasz
	Összesen:	106 válasz

Mielőtt a következtetéseinket megtennénk, néhány jellemző választ bemutatunk:

„Sajnos, ezt nem nagyon tudom megmondani, ugyanis a mi testnevelési foglalkozásaink abból álltak, hogy levetkőztünk, azután fociztunk. Egyébként szeretek kézilabdázni, kosárlabdázni, fociznі meg egyéb más labdajátékkal foglalkozni és úszni. Az atlétikát nem nagyon kedvelem, ugyanis hosszabb távon a futást nem bírom."

„Nem szerettem a tornát és az erőfejlesztő gyakorlatokat. Nem tetszett még az sem, hogy az ember nem annyit mozgott, amennyi jólesett neki, néha többet vagy kevesebbet. Ez — gondolom — abból adódott, hogy az egész óra túlzottan kötött volt, kevés idő maradt a játékokra. Főleg a labdajátékokra gondolok, mert azt hiszem, ebben mindenki saját igényeinek, tempójának megfelelően mozog."

„Nagyon keveset játszottunk. Általában rossz értelemben vett tornaóráink voltak. Alig lehetett választani egy órán belül, hogy mit szeretnénk csinálni. Főleg egyénileg kellett dolgozni, kevés volt a csapatjáték, és nagyon szegényes a választék. Általában egységes szintkövetelmény volt, és nem az egyes emberekhez mérték a fejlődést."

„A szer- és a talajtornát. Igaz, hogy ebben voltam a leggyengébb, talán ez is közrejátszott abban, hogy nem kedveltem ezeket."

„Mi nagyon sokat futottunk az órák előtt bemelegítés címén, s ebben teljesen elfáradtam, s azután a tényleges tornán — szertorna, talajtorna —, amiket szerettem, már nem volt erőm részt venni. Ezen okok miatt a futást nagyon megutáltam. A másik oka az volt, hogy szinte kötelező jellegű volt a futás, és ez már eleve ellenszenvet váltott ki belőlem."

„Az előírt, kötelező gimnasztikát. Jobb az egyéni bemelegítés."

„A talajtornát nem szerettem, unalmasnak tartottam továbbá a különböző állórajtok gyakorlását."

„Általában a hibák csak osztályozáskor derültek ki. Gondolok itt pl. a talajgyakorlatokra vagy a szekrényugrásokra. A hangsúly nem az osztályzaton van, hanem azon, ha valaki igyekezett is jobban elvégezni egy gyakorlatot, a gyakorlási idő alatt nem tudta, jól csinálja-e, vagy sem. A labdajátékoknál hasonló volt a helyzet. Aki nem tudta, hogyan kell valamit csinálni, magára maradt, így a kedve is elment az egésztől. Csapatjátéknál pedig egyenesen háttérbe szorult, mivel nem kapott labdát. Ez is érthető, hiszen *pontszerző* szellem uralkodott, a cél mindig a nyerés volt, nem a játék és tanulás. Ezért minek kapjon az olyan labdát, aki úgyis rögtön elveszíti? A játékvezető szorgalmasan sípolt a szabálytalanságért, de aki soha nem tanulta, honnan tudja, hogy pl. nem szabad kétszer indulni?! A jó játékosok mindenkit elsöpörtek, uralták a

pályát, csak egymásnak adták a labdát, vagy önzők voltak, és saját szórakozásukra játék közben gyakorolták a félpályáról való kosárra dobást."

„Őszintén szólva, egyáltalán nem szerettem a tornaórákat. Egyrészt nem lehetett választani, hogy ki mit csinál, másrészt, amit kellett csinálni, az vagy olyan volt, amit nem tudtam megcsinálni, vagy éppen nem mertem. (Lóugrás, szekrényugrás, magasugrás, gyűrűgyakorlat.) Ráadásul osztályoztak is, ami teljesen nevetséges. Egykettedekkel nem tudom, kit lehet ösztönözni, de a rosszabb tornászokkal csak megutáltatják az egészet. Egyébként szívesen úsztam, asztaliteniszeztem vagy éppen tollaslabdáztam volna."

„Mindig szerettem részt venni a testnevelési órákon. Az egyedüli rossz mindig a mások önző viselkedése volt, amelyre az órán nem tudott hatni a testnevelő tanár. Szerintem ezt kell kiküszöbölni a testnevelési órákon."

„Mindig valamilyen szintet állítottak fel, s azt nem egy-egy ember egyéniségének megfelelően, hanem valamelyik kiugróbb teljesítményt nyújtó tanulóhoz viszonyították, s ehhez nagyon ragaszkodtak. Valamint az olyan atlétikai órákat, amelyeken csak a futást erőltették."

„Nem szerettem szokat a gyakorlatokat, amelyek jelentős fizikai erőt igényeltek. Ennek testi, erőnléti okai voltak (vannak). Ilyenek pl. korlát, nyújtó."

„Nem szerettem a kötött foglalkozást. Nem szerettem a futást. Rossz volt, hogy óra után nem lehetett zuhanyozni."

„Olyan tanárom volt a középiskolában, hogy nem tudok különösebbet mondani, hogy mit nem szerettem az óráin. De ehelyett írnék arról, hogy általában mit nem szerettem, vagy nem szeretnék az órákon. A csoportos, katonás rendben történő gimnasztikázást s egyébként is a sok sorban állással végzett gyakorlatokat. A túlszervezettség sokszor azt eredményezheti, hogy az egyes tanulókra ritkán kerül sor a gyakorlat végrehajtásában. Persze ezt meg kell különböztetni a szükséges és elkerülhetetlen szervezettségtől, ami nagyobb létszámú osztálynál teljesen érthető. Azután nem nagy lelkesedéssel végeztem a számomra nem nehéz elemek vég nélküli gyakorlását. Itt a kézi- és kosárlabdázás alapjainak oktatására gondolok. De azt hiszem, az egyetemen már ilyenre nemigen kerül sor."

„A zsúfoltságot és azt, hogy rövid idő alatt sok mindent akartak csinálni, amiből fejetlenség származott. Nem szerettem a hosszútávú futást és hasonló, nagy tüdőt igénylő számokat, mert a tüdőm elég kicsi."

„Az órákon általában különböző szereken végeztünk gyakorlatokat, a játék csak az óra utolsó tíz percére korlátozódott. Ezért sokan — köztük én is — távol maradtunk az óráktól. Ezenkívül a tanár nyers, durva modora is kellemetlen volt. Akkor szerettünk órára járni, ha előző órán megígérték, hogy bemelegítés után végig játszani fogunk."

„A testnevelési órákon egyedül az nem tetszett, ha a tanár erőszakosan, ordítva kényszerítette az embereket valamely feladat végrehajtására. A testnevelés egyik ága sem volt számomra ellenszenves."

„Túlságosan kötött volt az oktatás, az egyes órák között nem volt logikai átmenet.... Kevés volt az erőfelmérés, nem tudtuk ellenőrizni teljesítményünket..."

„Azt, ha egész órán ugyanazt kellett csinálni. Pl. egész órán gimnasztikázni vagy tornászni stb. A kötelező jellegű felméréseket sem szerettem, továbbá azt sem, ha a tanár mindig ugyanazokkal foglalkozott csak."

Következtetések:

A válaszok 78%-át az első hat kategória tartalmazza (106-ból 83 válasz). A torna és atlétika tantervi anyagára 39 válasz, a tanár óravezetési módjára — ide számítva a monotóniával kapcsolatos megjelöléseket is — 24 válasz, az önállóság hiányára 11 válasz, míg az ellenőrző felmérésekre és az osztályozásra 9 válasz jut. A hibalehetőségeket mindenképpen itt kell keresni még akkor

is, ha tekintetbe vesszük a válaszoló hallgatóknak inkább a szellemi teljesítményt előtérbe helyező beállítottságát. Elemezzük kissé alaposabban a felsorolt tényezőket! Elsőként is le kell szögeznünk, hogy a testnevelés tantárgy, tehát a felhalmozott társadalmi tapasztalatot átszármaztató funkcióval rendelkezik. Jelenlegi felfogásunk szerint ez csak úgy lehetséges, ha a torna, atlétika és sportjátékok „hármas bázisára" épülnek tanterveink, mert mindegyik testgyakorlati ág egymással nem helyettesíthető cselekvési tapasztalatot tartalmaz. Ebből kiindulva elfogadhatatlan az a vélemény, hogy a torna és atlétika gyakorlatanyaga nem jó, és ki kell hagyni tanterveinkből!

Ezzel szemben nem ártana alaposabban felülvizsgálni és elemezni részben az óravezetési módunkat, részben pedig oktatásinevelési módszereinket. Bruner, J. S. „A tanulás vágya" c. tanulmányában (megjelent az „Új utak az oktatás elméletéhez" c. kötetben, Gondolat, Bp., 1974.) a következőket írja: „Az atlétika par excellence az a tevékenység, amelyben a gyermeket nem kell ösztönözni, hogy ügyességének fokozódásában örömét lelje, kivéve, amikor ideje előtt felnőttmértéket szabnak gyermeksportegyesületeknek, amelyeket túlságosan korán létesítenek azért, hogy majmolják a felnőtteket. Legendássá vált az a szokás, amelyet néhány évvel ezelőtt a skóciai Gordonstown iskolában vezettek be. Az iskolán belüli szokásos szabadtéri versenyekhez egy újabb vetélkedés járult, amelyben a fiúk a saját legjobb korábbi csúcseredményeikkel vették fel a versenyt. Az ötletet több amerikai iskola átvette, és bár »szabályszerű kiértékelés« nem történt, azt mondják, hogy ez a módszer nagy izgalmi állapotot idéz elő a fiúkban, és óriási erőfeszítésekre bírja őket.

A teljesítménytudathoz való eljutás olyan feladatot követel, amelynek van valamilyen kezdete és valamilyen végpontja... Pszichológusok előtt jól ismert az a jelenség, amelyet »Zeigarnik-hatás« névvel szokás jelölni. Röviden szólva: félbeszakított feladatokra inkább visszatérünk, hogy befejezzük őket, továbbá jobban emlékezünk rájuk, mint más hasonló feladatokra, amelyeket megszakítás nélkül fejeztünk be. Igen ám, de ez a megállapítás a kérdés felületén mozog, mert figyelmen kívül hagy egy döntő fontosságú tényezőt. Ez a hatás ugyanis csak akkor érvényesül, ha a feladatoknak, amelyek elé a kísérleti személyt állították, struktúrájuk van, tehát van kezdetük, van menetük, és van befejezésük. Ha a feladatok »ostobák« azaz értelmetlenek, önkényesek, ha nincs nyilvánvaló módja az előrehaladás ellenőrzésének, ebben az esetben a félbeszakítás a befejezésre irányuló késztetést nem stimulálja."

Ha ezzel az előbbi — a teljesítménytudat kialakulására vonatkozó Bruner-féle — megállapítással egybevetjük a hatvan hallgató szubjektív véleményét, akkor érdemesnek tűnik elgondolkozni a következőkön, anélkül azonban, hogy perdöntőnek tartanánk a hallgatók által leírtakat:

a) A belső motiváció, a teljesítménytudat kialakítása elengedhetetlenül szükséges a testnevelés által kiváltandó fejlesztő hatások eléréséhez. A tanulókat csak a számukra értelmesnek tűnő és a teljesíthetőnek elismert feladatok tudják erőfeszítésekre ösztönözni, és csak ez lehet az alapja a tanórákon kívüli, önkéntes aktivitásuknak is.

b) Ez — az előbb leírt — megállapítás semmiképpen sem jelentheti azt, hogy a tantervi anyagot negligálva, a tanulók egyéni igényeit igyekezzünk kielégíteni a tanórákon. Ez egyrészt kivihetetlen, másrészt pedig teljes anarchiához vezetne, amelynek következtében a testnevelés tantárgyjellege megszűnne.

c) Akkor azonban, ha
a négy középiskolai osztály tantervét egységben szemléljük (erre vonatkozóan jelent is meg iránymutatás);
a sokszor jelentős egyéni különbségeket figyelembe véve differenciált módszereket és követelményeket alkalmazunk;
előtérbe helyezzük azt a kétségtelen tényt, hogy megfelelő motivációs alapok kiépítésével kell oktató-nevelő munkán-

kat kezdenünk, és nem a követelmények puszta felsorolásával;
a változatos feladathelyzetekben történő értelmes — alternatívákkal rendelkező — tanulás-gyakorlás modelljét vesszük alapul a csak utasításokat tartalmazó s azok végrehajtását megkövetelő módszer helyett;

akkor valószínűsíthető az az elképzelés, hogy a tanulók annyira szükségesnek tartott önkéntes aktivitása megvalósuljon nemcsak a tanórákon, hanem azokon kívül is.

Mert fel lehet fogni ezt a vizsgálati beszámolót úgy is, hogy „mit számít hatvan tanuló véleménye akkor, amikor a sok tízezret nem kérdezték meg", de olyképpen is értékelhetjük a leírtakat, hogy felülvizsgáljuk, átgondoljuk oktatási-nevelési módszereinket, és ami nem megfelelő, azon változtatunk!

Tanulóink testtartása

STEINERNÉ KUTTNY MÁRTA

A Budapest II. Árpád fejedelem útja 29. sz. általános iskolában végzett statométeres vizsgálatokról.

Előzmények

Tanulóink egy részének fáradékonysága és helytelen testtartása elsősorban testnevelésórákon, de ünnepélyeken és elméleti órákon is egyre feltűnőbbé vált. Iskolaorvosunk 13 felső tagozatos tanulót, a III. egészségügyi csoportba sorolva, gyógytestnevelési órákra irányított. Ez tanulóink 20,3%-a. Fentiek okait és ezzel kapcsolatos feladatainkat tantestületünk nevelési értekezletén vitattuk meg először, majd a testnevelő tanár a szülői munkaközösség vezetőségi ülésén tartott erről rövid ismertetőt.

Dr. Dirner Olga a Budapesti Testnevelési és Sportegészségügyi Intézet szakfőorvosa ekkor ajánlotta fel, hogy a Sportorvosi Intézet munkatervében szereplő, tartáshibákat kiszűrő, eszközös vizsgálatokat felmérésszerűen — az egész iskolára kiterjedően — itt végzi el.

A vizsgálat

A vizsgálatok lebonyolítására 1974. januárjában került sor.

A MEHL-féle statométer — amely egyetlen az országban — a mellkaskörfogatot elülső és hátsó értékekre bontva adja (cm-ben leolvasható). Ha a két érték hányadosa 1, ez közepesnek felel meg. 1,10—1,20 hányados a mellkas domborúságáról tanúskodik, az 1 alatti értékek pedig (0,90; 0,80) domború hát mellett szólnak.

Ugyancsak a műszerrel olvasható le a *LORDÓZIS* (ágyéki homorulat) mértéke

(10 g. tg-ből visszaszámítandó). A *SKOLIÓZIS* (a gerincoszlop frontális síkban mutatkozó görbületei) megállapítása hagyományos orvosi módszerekkel történt.

Az értékelés módja és eredménye

A vizsgálatokat iskolánk 239 tanulójánál végeztük el. Testtartás szerint a tanulókat az alábbi csoportokba osztottuk:

Csoport	Alsó tagozat		Felső tagozat	
	fő	%	fő	%
I. nagyon jó	1	0,90	3	2,34
II. jó	11	9,91	16	12,50
III. közepes	54	48,65	31	24,22
IV. még elfogadható	25	22,52	13	10,15
V. gyenge	20	18,02	64	50,00
VI. nem kielégítő	—	—	1	0,78

A fentiekből organikus eltérés
az alsó tagozatban: 6 fő—3%,
felső tagozatban: 13 fő—20,31%.

Ezek a tanulók már eddig is gyógytestnevelési órákra jártak, az iskolaorvos beosztása alapján.

Bár nem szándékozom ismertetni a tanulók diagnosztikai csoportokra sorolását, mégis meg kell jegyeznem a következőket:

A IV—V—VI. csoportba sorolt 45 fő alsó tagozatos tanuló csaknem háromnegyed része domború hátú. Tekintettel a 6—7 évesek élettani testtartására, ez az adat mintegy egyharmaddal csökkenthető.

Megdöbbentők viszont az ugyanezen csoportokba sorolt felső tagozatos tanulók elváltozásai: csaknem 80% skoliótikus!

A testtartáshibák okainak vizsgálata

Tekintve a tanulók szociális helyzetét, el kell vetnünk a táplálkozás elégtelenségét.

1. Akceleráció. A felgyorsult magasságnövekedéssel nem jár együtt az izomzat erejének, valamint a belső szervek (elsősorban a keringési és légzőszerv-rendszerek) fejlődése.

2. A dinamikus terhelés elégtelensége. Az „urbanizációs vagy civilizációs ártalom"-nak nevezett kényelmes életmód elterjedése. (Néhány évvel ezelőtt készített felmérésem szerint egy általános iskola 7. osztályában a tanulók tévé-nézési átlaga heti 22 óra volt, szabad idejük egyharmada.)

3. A statikus terhelés növekedése. A tanuló ül az iskolában, ül otthon a tanulásnál, a tévé előtt, ül csaknem valamennyi különóráján.

4. A kézben hordott aktatáska. A jól bevált, hajdan használt hátitáskák helyett ma a kifejezetten egyoldalú terhelést adó aktatáskákat cipelik a gyerekek. (S milyen kis gyerekek, milyen hatalmas táskákat!)

5. Az osztálytermek padjai nem felelnek meg az egészségügyi előírásoknak. Megint egy utalás a múltra: régen az osztályokban a katedrától távolodva növekedtek a padok, s elöl ültek a kicsik, hátrább pedig a nagyobbak.

A mai iskolapadok konstrukciója csak egyenlő magasságú padok összeszerelését teszi lehetővé. Így a kisebbeknek le sem ér a lábuk a talajra, a nagyobbaknak pedig nem fér el a térdük.

6. A tanulás, olvasás alatti nem megfelelő világítás feltétlen helytelen testtartásra készteti a tanulót, ha a fényforráshoz kell igazodnia.

Tennivalók és ellentmondások

Igaz, hogy a IV—V. csoportba sorolt esetek nagy része tartáshiba, még funkcionális elváltozás, mégsem szabad felületesen ke-

zelnünk, mert organikus deformitássá alakulhat. Az ezekbe a csoportokba sorolt valamennyi tanuló speciális korrekciós gyakorlatok rendszeres végzését igényli. Gyógytestnevelési oktatás a kerület egyetlen iskolájában van. Az alsó tagozatos tanulók óralátogatása — tanulói kíséret biztosítása nélkül, a közlekedés okozta nehézségek miatt — korlátozott.

A gyógytestnevelő tanár valamennyi csoportja maximális létszámmal dolgozik, férőhely nincs. Az iskolaorvosi hálózat részéről történt reális felmérés szerint a gyógytestnevelésre szorulók száma a jelenleginél lényegesen nagyobb.

A gyógytestnevelési hálózat fejlesztésével az ötödik ötéves terv végére remélhető, hogy valamennyi gyógytestnevelésre szoruló tanulót sikerül elhelyeznünk. Addig viszont generációk kerülnek ki az iskolából anélkül, hogy a legfogékonyabb korban részesülhetnének a rehabilitációt jelentő gyógytestnevelésben.

Gyógytestnevelés-oktatás megvalósításának engedélyezése iskoláinkban nemcsak személyi és helyi, hanem komoly anyagi problémát jelentene. Lehetségesnek mutatkozik a tanfolyamrendszerhez hasonló megoldás, ahhoz hasonló anyagi kihatásokkal. Ennek viszont az a hátránya, hogy — ha a szülő nem akarja beiratni gyermekét — az önkéntességből eredően a rászorulók egy része nem vesz részt a foglalkozásokon. További követelmény, hogy ezt gyógytestnevelő tanár vezesse.

A harmadik testnevelésóra bevezetésének szükségessége sokunk előtt már évtized óta kétségtelen.

Most megvan a 3 testnevelésóra, s bízunk benne, hogy erősebb, ügyesebb, egészségesebb fiatalokat nevelünk.

De mi legyen a tartáshibás tanulók terhelésadagolásával? Nyilvánvaló, hogy az ugrások, de legtöbbször már a szökdelések is növelik a gerincoszlop károsodásait. E tanulók felmentése a káros gyakorlatok alól nem árt, de nem is használ. Ezeknél a tanulóknál meg kell szerveznünk bizonyos speciális korrekciós gyakorlatok (gyógytestnevelési mozgásanyag!) tudatos, rendszeres végzését.

Mi így kezdtük el

1974. február végén ismertettük a vizsgálat eredményeit, egy erre a célra összehívott tantestületi értekezleten. A beszámolót követően a testület tagjai szinte azonnal a megoldás lehetőségei felől érdeklődtek.

Valamennyi nevelő fokozottabb figyelemmel kíséri a tanulók testtartását, elméleti és gyakorlati órákon, és a tanórán kívül is. A mindennapos tornaperceket továbbra is végeztetjük, hatékonyságát növeljük — határoztuk el. A testnevelő tanmenet-módosítással valamennyi testnevelésórán tartásjavító gyakorlatokat végeztet. Elhatároztuk továbbá az érintett szülők tájékoztatását.

A testnevelésóra előkészítő részében, minden órán 10—12 percen át, a következő gyakorlatcsoportokat végeztetem:

— gerincoszlopot nyújtó gyakorlatokat,
— hátizomzatot erősítő gyakorlatokat,
— mellizomzatot nyújtó gyakorlatokat,
— hasizom-erősítő gyakorlatokat,
— nehéz lábgyakorlatokat,
— légzőgyakorlatokat.

Az első ilyen gyakorlatsor végzését — hogy a tennivalókat megokoljam, és a tudatosítást biztosítsam — megelőzte bizonyos alapvető anatómiai ismeretek közlése és demonstrálása. A későbbiek folyamán ezeket az elméleti ismereteket alkalmanként egy-egy tanulótól minden órán számon kértem és számon kérem, mindig a megfelelő gyakorlatanyaggal együtt.

Az alsó tagozat négy osztályában — ahol a testnevelést is az osztályvezető tanító tanítja — egy-két bemutató órát tartottam. Szülői értekezletre hívtunk be 116 főt, megjelent 49 fő (42%).

Az értekezleten dr. Dirner Olga ismertette a vizsgálatok módját. Beszámolóját anatómiai és élettani ismeretanyaggal kezdte, majd rátért a tartáshibák okaira, végül pedig ezek következményeire. A szülőket főleg ez utóbbi ragadta meg. A tartáshibák

elhanyagolása esetén kezdetben csak fáradékonyság, majd később fájdalom is jelentkezik. A felnőttkorban jelentkező nemcsak ortopédiai és reumatológiai panaszok, hanem a belgyógyászati esetek egy része is (szív-, keringési, légzési, májpanaszok) elhanyagolt tartáshibákból erednek.

Ezt követően 3 fős tanulócsoportokkal bemutattam a négy fő gyakorlatcsoportot (gerincnyújtó, hátizom-erősítő, mellkastágító, hasizom-erősítő), egyenként 8—10 gyakorlattal kéziszerrel, és anélkül.

Felhívtuk a szülők figyelmét, hogy kísérjék figyelemmel gyermekeik otthon végzett munkáját (naponta 2×10—15 perces speciális korrekciós torna).

Hogyan tovább?

Feladatunk rendkívül összetett. Döntő a szülők megnyerése, mert a gyerekek életmódjának egészséges megváltoztatását elsősorban ők oldhatják meg. A munka-játékpihenés ritmusának, de tartalmának is nagy jelentősége van. Hadd hivatkozzam az oly sokszor, de nem elégszer emlegetett szabad időnek célszerű felhasználására.

A tartáshibás tanulók részére a diagnózis alapján megfelelő egyéni gyakorlatsort állítottam össze. Az aktív torna melletti rendszeres úszás a legeredményesebb tartásjavító mozgás.

A gyerekek tanulóasztaláról — ha mégoly stílusos is — el kell tűnniük a hangulatlámpáknak, hogy helyet adjanak az egészségügyi követelményeknek megfelelő világítótesteknek.

A TANÉRT a bútorfejlesztésnél tűzze ki célul az iskolabútorok egészségügyi szempontból célszerűbb konstrukciós megoldását (esetleg a padok, asztalok, székek magasságának variálhatóságát), hogy a tanulók — a legkisebbtől a legnagyobbig — optimális testhelyzetben ülhessenek napi 5—6 órás iskolai elfoglaltságuk ideje alatt.

Tanulóink ellenőrző vizsgálatára 1975 januárjában kerül sor. Igazgatóságunk és a testület minden tagja azon fáradozik, hogy a javulás akkor már mérhető legyen.

Az állóképesség fejlesztésének jelentősége és módszerei

SZALAY MIKLÓS

Napjainkban világszerte, így hazánkban is, egyre gyakoribbak a keringési szervek megbetegedései. Ennek számos oka van: rendszeres és túlzott alkoholfogyasztás, dohányzás, célszerűtlen táplálkozás, és nem utolsósorban az egyik legjellemzőbb urbanizációs „betegség", a mozgáshiány. Sajnos, ez utóbbi nem csak a felnőttekre vonatkozik, a tizenévesek jelentős része is szívesebben ül órákig a rádió és a magnó mellett, mint amennyi időt eltölt sétával, kirándulással, sporttal. Közismert tény, hogy iskoláskorú fiataljaink testarányai kedvezőtlenül változtak meg. A fokozódó magassággal nem fejlődik arányosan az izomzat, a mellkas. Ismeretes, hogy sorköteles, a tőlünk kikerülő fiatalok nagy százaléka alkalmatlan a katonai szolgálat ellátására.

Az élet minden területén (honvédség, fizikai és szellemi munka) nélkülözhetetlen a kitartás, az állóképesség. Nap mint nap tapasztalhatjuk ezt testnevelés órákon is. A honvédelmi előképzés tanterv szerint kötelező az általános és középfokú iskolákban egyaránt. Ennek legjelentősebb megnyilvánulásai a honvédelmi napok keretében rendezendő rajversenyek, ahol tanulóinknak jelentős távot kell gyalogolniuk és futniuk.

Országszerte egyre több kezdeményezés történik az egészséges életmódra nevelés érdekében: erdei, mezei kocogások, futóversenyek. Szervezünk, meggyőzzük tanulóinkat, hogy egészségük érdekében vegyenek részt ezeken a megmozdulásokon. De felkészítjük-e kellőképpen tanulóinkat ezekre a fokozott igénybevételekre?

A heti három testnevelésóra lehetőséget ad az állóképesség rendszeres fejlesztésére egész éven át.

A rendszeresen végzett állóképességi gyakorlatok kedvező hatásai

Fokozott munkavégzés során megnövekszik az oxigénszükséglet. A légzésnek alkalmazkodnia kell, biztosítani kell az organizmus részére a nagyobb mennyiségű oxigént, hogy a hajszálerek által a sejtek anyagcseréjükhöz fel tudják azt használni. A zárt hajszálerek megnyílásához, a szív és az agy fokozottabb vérellátásához (a vérkeringés javításához) nélkülözhetetlen a légzés fejlesztése, fokozása. Minél nagyobb felületen történik a légcsere, minél jelentősebb a rekeszizom tevékenysége, a légzőrendszer működése annál tökéletesebb. Rendszeres sportolás esetén a pulzusszám és a légvételek száma egyaránt csökken (nagyobb a szív, ill. tüdő befogadóképessége). Az emésztő- és kiválasztórendszeri, valamint a nemi szervek működése is gazdaságosabbá válik.

Az állóképességi gyakorlatok elősegítik a szervezet általános megjavítását, megszilárdítását, az egészség és a teljesítőképesség állandósul. Megelőzést és rehabilitációt jelent a károsodott szervek számára. Jelentős szerepe van az öregedési folyamatok lassulásában. Elősegíti a felkészítést az állóképességi sportok versenyeire és a katonai szolgálatra. Nagy előny, hogy az állóképességi gyakorlatok végzésére minden egészséges ember alkalmas 8 éves kortól, akár 75—80 éves korig is.

A következőkben tekintsük át röviden az állóképesség-fejlesztés lehetőségeit.

A három fő állóképességi forma (alap, gyorsasági, speciális) közül az ismertetett célkitűzések megvalósítása érdekében kizárólag az alapállóképességgel foglalkozom.

Az alapállóképesség fejleszthető tartós időtartamú, nagy ismétlésszámú egyszerű gimnasztikai és kéziszer-gyakorlatokkal is. Valamennyi labdajátékkal jól fejleszthető az állóképesség, különösen vonatkozik ez a kispályás játékokra, ahol a folyamatos, pihenő nélküli mozgás biztosított.

Valamennyi ciklikus testgyakorlat alkalmazható az alapállóképesség fejlesztésére. Így a kerékpározás, úszás, evezés, sízés. Ezek a sportágak annál is inkább ajánlhatók, mivel az állóképesség-fejlesztéssel egy időben több, a szervezetre kedvező hatást kiváltó tényező is megtalálható: tiszta levegő, napfény, víz.

A ciklikus mozgások közül a még nem említett futással, az állóképesség-fejlesztés klasszikus formájával részletesen foglalkozom. A futás (a járás mellett) a legtermészetesebb mozgás, a testgyakorlás legősibb formája. Mivel természetes mozgás, nem is kíván különösebb technikai felkészültséget. E megállapítás természetesen a nem eredményre törő, nem versenyszerű futásra vonatkozik. A felsorolt előnyök mellett nem hanyagolható el az a tény, hogy szabadban, jó levegőn, változatos körülmények (mező, erdő, park, országút) űzhető, s ugyanakkor nem igényel különösebb felszerelést. Minden iskoláskorú rendelkezik tréningruhával, tornacipővel.

A télvégi, tavaszi időszak kiválóan alkalmas a futás megszerettetésére, a rendszeres gyakorlásra. A kitartó futást beiktathatjuk (különösen „kapcsolt" óra esetén) a testnevelésóra első vagy befejező részébe. A mezei jellegű futások alkalmazásánál az alábbi szempontokat kell figyelembe vennie a testnevelő tanárnak:

1. Azonos korú tanítványok esetében is különbözőek a testi (testalkat, izomzat, belső szervek működése) adottságok.

2. Nem azonos előképzettséggel rendelkeznek.

3. Az elsődleges cél nem versenyzők kinevelése, hanem az egészséges életmód egyik tényezőjének megkedveltetése. Ne a teljesítmény legyen az elsődleges, a kívánt hatást a terjedelem növekedésével érjük el.

4. A terhelés fokozatos legyen és ne megerőltető.

5. Lehetőleg terepet, természetes, változatos környezetet válasszunk.

6. A futást mindig bemelegítés előzze meg (járás, gyaloglás, gimnasztika).

7. Az öltözet az időjárásnak megfelelő, célszerű legyen.

8. Futás közben aktívan pihentessük tanulóinkat.

Az alapállóképesség fokozatos fejlesztését természetesen aerob futással (egyensúly az oxigénfelvétel és oxigénfelhasználás között) érhetjük el. F. Szuszlov meghatározása szerint: „kritikus sebesség" esetén az oxigénigény megegyezik az oxigénfogyasztással. A mi esetünkben még a „kritikus sebesség" elérése sem cél. Mivel tanítványaink nem versenyzők, a futósebességnek a kritikusnál kisebbnek kell lennie. Ugyanígy nem beszélhetünk távról, alaptávról. Véleményem szerint — melyet két évtizedes testnevelő tanári tapasztalatom támaszt alá — a futásadagot (különösen csoportos futás esetén), helytelen távolságban (m, km) megadni. Az időben meghatározott futásmennyiség pszichikailag is kedvező hatással van a közepes és a gyengébb képességű vagy fizikumú tanulókra.

A következő az aerob futás néhány — a mindennapos gyakorlatban felhasználható — változatát ismertetem.

1. *Fartlek = váltakozó gyorsaságú terepfutás.* Az aerob futással szemben támasztott követelményeknek teljes mértékben megfelel. A lefutott szakaszok tempója és gyorsasága különböző. Elkerüljük a hosszabb időn át tartó futásoknál az egyhangúságot, az unalmat. A változatosság biztosítható a variálási lehetőségekkel is. Végezhetjük megszakítás nélkül vagy sorozatokban. Több fajtája ismeretes:

a) Az előre meghatározott sípjelzésekre mehatározott feladatokat kell végrehajtani: gyaloglás, kocogás, közepes iramú futás stb.

b) A csoport (osztály) tanári irányítása szükségtelen. Vezetőt nem kell kijelölni, a futások folyamán kialakul magától, s a többiek általában elfogadják. A vezető választja meg az útvonalat, sőt az iramot is.

c) Az amerikai forma: egyes oszlopban, egymástól néhány méterre futnak. Az utolsó (kis létszám esetén) beleerősít, megelőzi társait, és az élre áll. Addig folytatódik, míg az oszlop ki nem cserélődik.

d) A futás iramát a terep határozza meg. Felfelé kocognak, lassú iramban, lefelé gyorsan futnak.

2. *Perces futások.* Például: 1 perc futás, 1 perc pihenő, 1,5 perc futás, 1 perc pihenő, 2 perc futás, 1 perc pihenő, 1,5 perc futás, 1 perc pihenő, 1 perc futás. A futás intenzitása alacsony legyen, 5—6 perc alatt kb. 1 km. A pihenőkben a tanulók meghatározott gyakorlatokat végezzenek.

3. *Tartós futás.* Az aerob állóképesség klasszikus formája. Tervszerű fokozatossággal elérhető, hogy az átlagos képességű és fizikumú 13—14 éves gyermek is 30—40 percet képes pihenő nélkül futni. Ismeretes, és nem kivételes esetek, hogy 50—60 éves férfiak több órát, 40—50 km-t is képesek lefutni minden károsodás nélkül, megfelelő, rendszeres gyakorlás után.

Célszerűnek tartom, hogy néhány étkezéssel és egészségügyi problémával kapcsolatos kérdésben tanulóinkat tájékoztassuk:

1. Futás esetén a fokozott izomtevékenységhez fokozott vérellátás szükséges. Közvetlen étkezés után a vér túlnyomó része az emésztőrendszerhez áramlik. Ezért az étkezés a futás előtt 2—3 órával történjék.

A táplálék mennyiségileg ne legyen jelentős, lehetőleg könnyen emészthetőket fogyasszanak (tejtermék, hús, hal, tojás, növényi olajok, vitamindús és ásványi sókat tartalmazó zöldségfélék, gyümölcsök).

2. Az öltözet mindig az időjáráshoz alkalmazkodjék.

3. Tanítsuk meg tanítványainkat a helyes légzésre.

4. Futás után fürödjenek, tisztálkodjanak megfelelőképpen.

Meggyőződésem, hogy a fiatal, aki rendszeresen fut egészsége fenntartása, megszilárdítása érdekében, aki havonként néhány órát jó levegőn, kellemes környezetben tölt, az nem, vagy kisebb mértékben fog káros élvezeti szereket fogyasztani.

Az alábbiakban egy nyolchetes futóállóképességi sémát ajánlok rendszeresen nem sportoló tanulók részére. Alkalmazható csoportoknak (osztályoknak), 13—18 éves korig.

1—2. hét:

Sípjelzésekre, megbeszélt iramban való futás:

— 2 perc lassú iramú futás (az iram olyan, hogy közben beszélgetni is lehet);
1 perc pihenés: járás közben légzési gyakorlatok (erőteljes kilégzés);
— 2 perc közepes iramú futás,
3 perc pihenés: járás közben támadóállásban nyújtó gyakorlatok;
— 2 perc lassú iramú futás,
8—10 perc közös gimnasztika.

3—4. hét:

— 2 perc lassú iramú futás (pihenő nincs);
— 2,5 perc közepes iramú futás,
1 perc pihenő: nyújtó, lazító gyakorlatok;
— 3,5 perc futás, egyéni iram (nem versenyszerűen),
3 perc pihenő: légzési gyakorlatok, gimnasztika;
— 2 perc közepes iramú futás,
10 perc gimnasztika, egyéni (kéziszerrel).

5—6. hét:

— 2 perc lassú iramú futás (pihenő nélkül),
— 3 perc közepes iramú futás,
1 perc pihenő: légzési gyakorlatok;
— 5 perc futás: 1,5 perc egyéni iramban, 2 perc lüktető iramú futás 200 méterenként, 1,5 perc egyéni iramban,
3 perc pihenő: gimnasztika;
— 2 perc közepes iramú futás,
10 perc közös gimnasztika.

7—8. hét:

— 3 perc közepes iramú futás,
1 perc pihenő: gyaloglás;
— 5 perc közepes iramú futás,
1 perc pihenő: nyújtó, lazító gyakorlatok;
— 10 perc egyéni iramú futás,
3 perc pihenő: légzési gyakorlatok;
— 2 perc lassú iramú futás,
10 perc kéziszergyakorlat.

Irodalom

Dr. Frenkl Róbert: Sportoktatói tanfolyam anyaga, 61—73. old.

A. Kuszakin: Fartlek, Ljogkaja Atletika 1972/3.

Dr. Nádori László: Edzéselmélet és módszertan, 1970. 32—36. old.

P. Schmidt: Kísérlet az állóképesség vizsgálatára, OTSH Módszertani tájékoztató, 1973. 17—21. old.

Schmidt: Az állóképesség fejlesztése az iskolás és ifjúsági edzésben. OTSH Módszertani tájékoztató, 1973. 35—37. old.

Dr. Szabó Miklós: Közép-hosszútávfutók felkészítése során alkalmazott edzésanyagok meghatározása. Atlétika, 1972/6.

Olimpiai megemlékezés

DR. KERESZTÉNYI JÓZSEF

Cikkünk szerzője is jubilál, századik olimpiai témájú írását tesszük közzé. Dr. Kereszténvi József a jelentős számú cikk és tanulmány mellett „Az olimpiák története" címmel könyvet is írt az emberiség művelődéstörténetének egyik legszebb fejezetét jelentő ókori olimpiák és korunk nagy nemzetközi sporttalálkozóinak párhuzamáról (ezt 1972-ben a Gondolat Kiadó második kiadásban jelentette meg), és elsőként foglalta össze a Magyar Olimpiai Bizottság eseményekben és eredményekben gazdag múltját (a történeti összefoglaló a Testnevelési Tudományos Tanács kiadásában került az érdeklődők kezébe).

Az ismert olimpiatörténész munkásságát az olimpiai mozgalom vezető testülete is elismerte, 1969-ben a Nemzetközi Olimpiai Akadémia tiszteletbeli tagjává választották.

Ebben az esztendőben a világ szinte minden táján megemlékeznek az olimpiák nyolcvanadik születésnapjáról. Tisztelettel és elismeréssel adóznak az antik olimpiák mintájára felújított játékok alapítóinak, akik mindjárt a kezdet kezdetén igazi sportember módjára szembenéztek a nehézségekkel. Köztudott, bár ma már szinte hihetetlen, hogy amikor Pierre de Coubertin 1892-ben a párizsi Sorbonne-egyetem nagy amfiteátrumában előterjesztette az olimpiák felújításának tervét, az nem talált visszhangra

hallgatósága körében. Csak két évvel később, 1894 júniusában — nagyon is gondos előkészületek után — születhetett meg az egyetemes sport szempontjából oly jelentős határozat, amely szerint „a nemzetközi kongresszusnak és az egyes országoknak erkölcsi érdeke, hogy az olimpiai játékok modern formában, de a régi keretek megtartásával nemzetközi alapon életre keljenek."

Az emlékezetes párizsi kongresszuson 1894. június 23-án döntöttek arról is, hogy a világ sportoló fiataljai 1896-ban Athénban találkoznak majd első alkalommal. Pierre de Coubertin indítványára a népek békés közeledésének szolgálatába állított játékok irányítása céljából ekkor hozták létre a Nemzetközi Olimpiai Bizottságot. A NOB első elnökéül a görög Demetriosz Vikelaszt, titkárául pedig Pierre de Coubertint választották. Tagjai 1894-ben a következők lettek: E. Callot (Franciaország), Butovszkij tábornok (Oroszország), Balck tábornok (Svédország), W. M. Sloane professzor (Egyesült Államok), Jiři Guth-Jarkovský tanácsos (Csehország), Kemény Ferenc (Magyarország), Lord Ampthill (Anglia), C. Herbert (Anglia), dr. J. B. Zubiaur (Argentina), L. A. Cuff (Új-Zéland), Lucchesi Palli herceg (Olaszország), Maxime de Bousies herceg (Belgium), és Andrea Caraffa gróf (Olaszország). Az alapítók közé tartozik még a német dr. Willibald Gebhard, aki 1895-ben lett a NOB tagja.

A mi Kemény Ferencünk megválasztása egyúttal Magyarország NOB-tagsági elismerését is jelentette.

— — —

Már-már úgy látszott, hogy a békétlenségek megakadályozzák korunk első olimpiáját. A görög kormányban ugyanis a játékok időpontjának közeledtével a rendezési költségek feletti viták nőttön-nőttek. Pierre de Coubertint és társait ugyancsak aggasztotta a bizonytalanság. Ennek tudható be, hogy amikor Kemény Ferenc az olimpiai játékok Budapesten történő megrendezésének az esélyeit is latolgatta, Coubertin egy ideig nem adott elutasító választ. Ezzel — mint visszaemlékezéseiben írja — lehetővé vált, hogy a görögöket az előkészületek megkezdésére ösztönözze.

— — —

Lassan-lassan elhárultak az akadályok és 1896. április 6-án Athénban 13 ország 285 versenyzőjével megnyitották az olimpiai játékokat, amelyek egyszeriben beléptek a történelembe.

Az 1900-as párizsi és az 1904-es St. Louis-i olimpia a világkiállítások hátterévé szürkült, de 1908-ban Londonban (22 ország 2059 versenyzőjével), majd 1912-ben Stockholmban (28 ország 2541 versenyzőjével) már világméretű játékokat rendeztek.

Az 1916-os olimpia következett volna, melynek színhelyéül Berlint jelölték ki. A német fővárosban tervezett olimpia azonban elmaradt, mert az első világháború lángokba borította Európát. 1920-ban pedig egy egész sor ország — közöttük Magyarország — versenyzőit még attól a joguktól is megfosztották, hogy Antwerpenben rajthoz álljanak. 1924-ben Párizs, 1928-ban Amszterdam és 1932-ben Los Angeles volt a játékok színhelye.

Az 1936-os olimpia rendezési jogát Berlinnek ítélték oda. A náci Németország fővárosában tartott olimpia nagyszerű versenyeket eredményezett, és kiváló sportolóknak tapsolhatott a stadion közönsége. Ugyanakkor azonban a stadion felett keringő katonai repülőgépek zúgása mintegy előre jelezte a négyévenkénti játékok válságát. Pierre de Coubertinnek is e feletti aggodalma fejeződött ki a berlini játékok alkalmával a világ ifjúságához intézett szózatából:

— Ti pedig, atléták, emlékezzetek mindig a tűzre, mely a nap hevétől meggyújtva jött hozzátok Olümpiából, hogy annyira fenyegetett mai korunkat bevilágítsa és hevítse. Élesszétek szakadatlanul bensőtökben e szent tüzet, hogy lobogva jusson földünk másik végére négy év múlva, amikor a XII. olimpiát ünneplitek a Csendes-óceán partjain.

A XII. (Tokió—Helsinki) és a XIII. (London) olimpia a második világháború folytán elmaradt.

— — —

És a sportolni vágyó fiatalokhoz 1946 decemberében eljutott az a felhívás, amelyben Pierre de Coubertin gondolatai ekként fogalmazódtak újra:

— A világ ifjúsága ismét találkozik, hogy baráti küzdelemben mérje össze erejét. Erre ma nagyobb szükség van, mint valaha. Két borzalmas világháború után vagyunk, és ezekben az emberiség már-már elmerült. Elvetemült emberek a kultúránkra törtek. A jövő a fiatalságé, és feladatuk lesz az is, hogy jóvátegyék a mi hibáinkat és tévedéseinket. Ahhoz, hogy útjainkat elérjük, szükséges, sőt elengedhetetlenül szükséges, hogy egy-egy ország ifjúsága minél jobban megismerje a szomszédos országok ifjúságát. Ennek nagyszerű eszköze az olimpia.

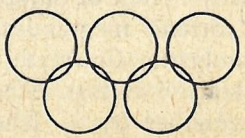
Az 1948-as londoni olimpia (59 ország 4689 versenyzőjének részvételével) új korszak hajnalát jelentette. 1952-ben Helsinkiben, a számunkra is felejthetetlen olimpián, először találkozhattak, és üdvözölhették egymást Kelet és Nyugat fiataljai. 1956-ban Melbourne (és Stockholm), 1960-ban Róma, 1964-ben Tokió és 1968-ban Mexikóváros rendezte a nyári olimpiai játékokat. Legutóbb, 1972-ben München (122 ország 9203 versenyzőjének részvételével) volt a nagy nemzetközi sporttalálkozó színhelye, ahol azonban néhány nappal a varázslatosan szép megnyitó után fegyverek dördültek az olimpiai faluban. A NOB közbelépésére a játékok folytatódtak, de ez az olimpiai justizmord figyelmeztetőül is szolgál azok számára, akik az olimpiák jövőjének alakításán fáradoznak.

— — —

Körültekintően készítette elő a Nemzetközi Olimpiai Bizottság sorrendben a tizedik kongresszusát, amelyre 43 esztendő után 1973 októberében Várnában került sor. Ezen a NOB a nemzetközi sportszövetségek 1966-ban alakult tanácsadó testületének (Assamblées Générale des Fédérations Internationales) és a nemzeti olimpiai bizottságok 1968-ban létrehozott érdekképviseletének (Permanent General Assembly) küldötteivel együtt előremutatóan vizsgálta azokat az összefüggéseket és kölcsönhatásokat, amelyek korunk olimpiai mozgalmát létrehozták és formálták.

A többi között megállapították, hogy az olimpiai játékokat nemzetközi méretekben csak akkor élevenithették fel, amikor már a nemzeti határokon túl terjedő egyesülések és összefogások világméretekben is napirendre kerültek. Pierre de Coubertin és lelkes munkatársai jól tudták azt is, hogy az antik olimpiák mintájára felújított játékok mekkora lendületet adhatnak a különböző, akkor még helyi, nemzeti jellegűnek vélt sportágak elterjedésének, és ebben a nemzetközi sportszövetségek nagyon is jelentős szerepet vállaltak. Az olimpiai mozgalom fontos társadalmi jelenséggé válásában pedig a nemzeti olimpiai bizottságok (számuk ma már 131) szereztek hervadhatatlan érdemeket. Következésképpen a nemzetközi sportszövetségek és a nemzeti olimpiai bizottságok státusa megoldásra vár, mivel képviseletük ez ideig nem nyert polgárjogot a NOB szabályzatában. A várnai kongresszus tapasztalatai is arra engednek következtetni, hogy az olimpiai parlament ilyen kiszélesítésének, nemkülönben a NOB kongresszus jogköri szabályozásának megértek az objektív feltételei. Ennek bizonyságául is idézzük fel a kongresszusnak a világ sportolóihoz intézett és az olimpiák jövője szempontjából oly jelentős felhívását:

— Felhívunk benneteket, hogy az amatőr sport baráti versenyein mindenkor legyetek hűek az olimpiai mozgalom magasztos eszméihez. Tanulmányaitok és munkátok során, és egész életetekre őrizzétek meg a versenyek adta csodálatos erkölcsi tulajdonságokat. Ne feledjétek, hogy az olimpiai játékok nemcsak a résztvevőké, hanem szerte a világban terjesztik az ifjúság körében a baráti játékok szellemét és törvényeit, megteremtve azt a nemzetközi bizalmat és jóakaratot, amely a Világbékéhez vezet.



Néhány didaktikai szempont a testnevelési tantervi munkálatokhoz (II.)

BÍRÓNÉ DR. NAGY EDIT

A személyiség, mint funkcionális egység nemcsak megnyilvánul a tevékenységben, hanem részt vesz a tevékenység szabályozásában, s ezen keresztül állandóan formálódik, minduntalan újrateremtődik. A személyiség egyes tényezői a tevékenységszabályozásban különböző mértékben, különféle funkciókat töltenek be, egymással szoros kölcsönhatásban.

A személyiségen belül lejátszódó szabályozó mechanizmus meghatározza az ember viselkedését, magatartását. E belső folyamat tulajdonképpen szemléletessé válik, kivetítődik a külvilág felé. A viselkedés, magatartásbeli megnyilatkozás a személyiség „válasza" mint összesített reagálás válik nyilvánvalóvá, azonban a külső szemlélő és így sokszor a pedagógus számára sem tisztázott módon, hogy milyen részfolyamatok eredményeképpen. A sokat emlegetett „fekete doboz" problematikája ez, mely a mozgásoktatás korszerűsítésén fáradozók elé sok kérdőjelet állít még ma is.

Kétségtelen, hogy kevéssé ismerve ezeket a belső folyamatokat, szívesebben hagyatkozunk egyelőre a jól bevált, gyakorlati tapasztalatok által igazolt irányítási eljárásra, az ún. külső irányításra vagy másképpen a pedagógus általi vezérlésre. A hagyományosan értelmezett oktatásfogalomban, de a gyakorlatban is jelenleg még a pedagógus vezérlőtevékenysége domborodik ki egyoldalúan.

Ma már joggal tesszük fel a kérdést, *vajon helyesen járunk-e el, ha a mozgásoktatás során megelégszünk ezzel a régi oktatásfogalommal, és a mozgásoktatás hangsúlyosan a tanári vezérlés segítségével megy végbe?* Több szempontból is nemmel kell válaszolnunk.

A mozgásoktatás is, mint minden más ismeretelsajátítás kétoldalú folyamat, a mozgás tanításának és tanulásának, tehát átadásának és átvevésének folyamata. Ha így fogjuk fel, akkor a mozgások tanítása, átadása csak a tanulás, átvevés viszonylatában nyeri el értelmét. *Azért tanítunk és úgy tanítunk, hogy a tanulás, az elsajátítás végbemenjen, méghozzá a legeredményesebben.* Az oktatás folyamatának ez a két oldala, a tanítás és tanulás — pszichológiai megfogalmazásban a pedagógus vezérlő és a tanítvány önszabályozó tevékenysége — szorosan összefüggő, egymást feltételező tevékenységek.

Az arányok a két tevékenység közötti viszonyban különbözőek aszerint, hogy milyen körülmények között folyik a mozgás oktatása. Például iskolai keretek között a mozgások oktatásában az arány a külső vezérlés javára tolódik el, különféle tényezők hatására. Pl. a tanulók életkori sajátosságainál fogva, de a mozgásos tudásának szintjétől is függően a külső irányítás különféle szintjét igénylik. A környezeti, főként személyi tényezők hatására, mint pl. az osztálytársak, a tanuló és a tanár kapcsolatának sajátosságai, szintén jelentős mértékben befolyásolják az irányítás szintjét. Iskolai keretek között több az utánzási lehetőség, kevesebb idő jut az önálló feladatmegoldásokra, időkihasználás szempontjából gazdaságosabb az utasításokra történő közvetlenebbül végrehajtható mozgások tanítása. A hagyományos keretek között folyó oktatás elsődlegesen fiziológiai hatásmechanizmusa tekintetében jelentős. Ha az elsajátítás didaktikai kritériumainak megfelelően vizsgáljuk, már közel sem lehetünk annyira elégedettek vele. Tegyük azonban hozzá azonnal, hogy a mozgásos ismeretek feldolgozásával az iskolai testnevelés esetében nem egyedüli célunk az ismeretek gyarapítása. A tanulók sokoldalú testi

fejlődése, a rendszeres testgyakorlás iránti igényének kialakítása, a jelenlegi heti három óra mellett sem oldható meg, mint fontos nevelési feladatok, ha csupán az elsajátítandó ismeretek mennyiségével törődünk. A modern értelemben vett mozgásoktatásra, melyben a tanuló a mozgást legapróbb részleteibe menően tudatosan és önálló feladatmegoldások közepette sajátítja el, leginkább a sportköri keretek között, az egyesületekben folyó sportoktatásban kerül sor. A nagy létszámú szakosztályoknál, ahol sokszor a legkülönbözőbb korú fiatalok vannak együtt az edzéseken, már szintén problematikusabb a helyzet.

A mozgásoktatás eredményessége — ha a személyiségfejlődés előbbiekben említett koncepcióját magunkévá tesszük — a személyiség gyarapítása, fejlesztése szolgálatába állítva nem képzelhető el az egyén igenlése, maximális akarása, aktivítása nélkül. *A tökéletes mozgás elsajátításához a személyiség totális mozgósítása szükséges.* Vajon ebből a szempontból gondosan elemeztük-e a jelenlegi tanterveinket? A lehetőségekhez mérten ad-e elegendő módot a tanulói önállóságra, igényli-e az ő aktivitásukat, segíti-e a testnevelőt abban, hogy az alapanyag ismeretében a tanulók önálló továbbfejlődését előkészítse? Differenciálja-e a tanítási anyagot aszerint, hogy azt a jártasság vagy készség szintjén szükséges-e a tanulókkal elsajátítaniuk? Kiolvasható-e a tantervi anyagból, hogy mely ismeretek alkalmasak, hogy különböző feladatmegoldások „alapelemeivé" váljanak?

Az oktatás, ha perspektivikusan szemléljük, nem egyszerű tevékenység, s az emberi fejlődés határain belül nem is véges folyamat. A pedagógus oktatómunkájával segíti, továbbjuttatja az egyént fejlődésének útján. Gyakorlatilag ebbe a folyamatba „kívülről" belekapcsolódni, beleavatkozni csak akkor van joga, ha kellő mértékben ismeri a változásokat, amelyeket előidéz. *A pedagógust tehát kell, hogy érdekeljék a tanulóban lejátszódó szabályozó folyamatok, számára ezek értékes információhordozók a további oktatómunkájához.*

A modern pszichológiai és didaktikai álláspontokból számunkra a legizgalmasabb kérdéseket — az oktatás korszerűsítése és eredményesebbé tétele érdekében — a tanulóban lejátszódó tevékenységregulációs folyamatok teszik fel. Hogyan mennek ezek végbe?

Jelenlegi tanterveink — s talán e ponton marasztalhatók el leginkább — még mindig inkább arra az oktatásfogalomra épülnek, amelyben hangsúlyosan a tanár irányítótevékenységére építünk. A tantervi anyag nem segíti kellő mértékben a tanulói önállóság, önirányítási képesség, az egyéni igények kialakulását.

Vizsgálatokat végeztem — nem elsődlegesen tantervkutatási céllal — budapesti általános és középiskolai tanulók körében. Vizsgálataim jellege alapvetően didaktikai megközelítésű volt, ezen belül elsősorban a mozgásoktatás folyamatának vizsgálata. E téma azonban szorosabban összefügg tartalmi kérdésekkel is, tehát közvetetten tantervi problémákhoz vezetett.

A vizsgálatok során az alapvető kérdésem az volt, hogy miután a mozgásos cselekvések oktatási folyamatában fontos szerepe van az önszabályozásnak, önirányító tevékenységnek — *vajon milyen mértékben rövidíti meg és teszi pontossá az elsajátítás folyamatát a mozgásvégrehajtás tudatosítása, az önszabályozás fokozása?*

A pedagógiai jellegű kísérletek során az volt a célom, hogy megtaláljam az oktatási folyamatnak olyan belső struktúráját, amely az eredményesebb mozgáselsajátításhoz vezet. Ebben a kísérleti folyamatban a hangsúlyt éppen ezért a tanuló szerepére helyeztem. A hagyományos oktatási folyamathoz képest a különböző kísérleti variációkban egyre fokozottabban biztosítottam a tanuló tudatos részvételét, arra a tudományos megállapításra építve, mely szerint a mozgásos cselekvéstanulás folyamatában, *az elsajátítás eredményes-*

ségét fokozó tényező a tanuló belső aktivitása, s ennek lényeges feltétele a cselekvéselsajátítás tudatossá és belsővé válása. Ha ez az összefüggés valóban igaz, akkor valamennyi kísérleti variánsomban a hagyományos oktatási folyamathoz képest jobb eredményeket kellett kapjak, méghozzá egyre növekvő tendenciával.

Az oktatás eredményének mérésére különböző paramétereket alkalmaztam:

a) hibaszámok alakulása az oktatási folyamatban, összmennyiség tekintetében és előfordulási tendenciájukban (csökkenő vagy növekvő),

b) a végrehajtások (kísérletek) száma,

c) az elsajátításhoz igénybe vett szükséges időmennyiség,

d) a hibák számának alakulása a hibák jellege szerint.

Hogy az egyéni eltérésekhez pszichikai tényezők közrejátszásáról is kaphassak némi tájékoztatást, a gyakorlati feladatokon túlmenően pszichológiai vizsgálati kérdőíveket is kitöltettem. Kíváncsi voltam ugyanis, hogy az egyéni mozgáselsajátítási eredményeket mennyire befolyásolja a szorongás mértéke, a teljesítményre törekvés mértéke és az önértékelés egyéni sajátosságai.

A kísérletekhez a jelenleg érvényben levő tanterv testgyakorlati anyagából válogattam ki a mozgásanyagot, előzetes kísérletsorozat segítségével úgy, hogy a különböző korosztályoknak egyaránt ismeretlen legyen, de ne jelentsen erejükön felüli feladatot a kisebbeknek sem. A mozgásanyag kiválasztásához végzett kísérletsorozat eredményeképpen arra az általánosítható eredményre jutottunk, hogy *a gimnasztika és játék mozgásanyagának egyaránt van egy alsó határa, amelyen alul egyszerű utánzással el lehet sajátítani a gyakorlatokat.* Ez az alsó határ az egyszerű gimnasztikai gyakorlatsor esetében átlagosan öt elemzés volt, a játéknál (kézilabda egyszerű passzolási és vezetési feladatok kombinációja) valamivel magasabb. A szó teljes értelmében ezen a határon aluli szinten nem történik oktatás, nem szükséges a tanulói tudatos elsajátítás, az egyszeri közlés bármely formája elegendő a tanulóknak ahhoz, hogy azonnal leutánozzák a mozgást. Időkihasználás esetén vagy a gyors bemelegítés céljából gazdaságos az ilyen jellegű mozgások alkalmazása. Más a helyzet akkor, ha az oktatással nem egyszerűen a fiziológiai hatás fokozása a célunk, hanem tudatos, tervszerű fejlesztő szándékaink vannak. A személyiség sokoldalú fejlesztése a testnevelés tanításának segítségével sokféle pedagógiai, pszichológiai körülmény figyelembevételét is igényli, a fiziológiai hatásfokon túlmenően.

Tantervi szempontból szükséges tehát megjegyeznünk ennek alapján két gondolatot:

a) a tantervi anyag kiválasztásánál és összeállításánál ügyelni kell arra, hogy egyaránt kerüljön bele egészen egyszerű mozgásanyag is (de javarészben a tudatos elsajátítást, a tanár részéről pedig tanítást igénylő mozgásanyag).

b) A tantervi mozgásanyag összeállítása nemcsak fiziológiai hatásfokának megállapításával történjék, hanem pszichikai és pedagógiai következményeit is meg kell vizsgálnunk.

Vizsgálataim megerősítettek abban, hogy *a tantervi kutatásoknak igen körültekintően, a különböző tudományos irányokból komplexen folyóaknak kell lenniük.*

Érdekes összefüggésre enged következtetni az az eredmény, mely szerint a sportjátékban nehezebb összeállítású gyakorlatot képesek a tanulók egyszeri közlésre azonnal elsajátítani. *Könnyebbnek bizonyult olyan mozgássort akár egyszeri látásra, hallásra vagy bemutatásra leutánozni, amelyben az egyes mozgásrészek logikus cselekvéssé szerveződnek, valamilyen célnak alárendelten. Ebben az esetben azonban szükséges, hogy ezt a célt a tanuló maga is világosan ismerje fel vagy erről előzetesen tájékoztassuk.* Az ilyen jellegű mozgássorok egyben megoldandó feladatként je-

lentkeztek a tanulók előtt, amelyben az egyes mozgásrészek ennek a feladatnak rendelődtek alá. Érdemes lenne a tantervi anyagot ilyen szemmel is felülvizsgálni. Biztosítani kellene az olyan mozgások nagyobb arányát, amelyeket célszerű cselekvésekké lehet formálni.

A kísérleti oktatási folyamatok, a vizsgált paramétereink tekintetében is érdekes eredményeket hoztak. Az alapvető kérdésfeltevésre, hogy vajon a tanuló tudatos tevékenységére fokozottabban építő oktatási folyamat összeredményét tekintve jobb-e a hagyományosnál, egyértelmű igenlő választ kaptam. Minden kísérleti megoldás (B, C, D, E), melyekben egyre fokozottabban biztosítottuk a tanuló tudatos tevékenységét, jobb eredménnyel zárult, mint a hagyományos struktúra mellett. Képletesen kifejezve:

A < B, C, D, E, vagyis A-hoz viszonyítva B, C, D, E eredményesebb volt.

Különösen nagy volt a különbség A és B között, pedig mindössze annyira tértünk el a hagyományos folyamattól, hogy a mozgás ismertetése után felszólítottuk a tanulót, hogy gondolatban ismételje végig a mozgást mielőtt megpróbálja. Ez a viszonylag kis változtatás is meglepően nagy eltéréseket eredményezett mind az összhibaszámok, mind az időtényező tekintetében. *A legtöbb hiba és a legnagyobb időráfordítás a hagyományos oktatásfolyamati struktúránál fordult elő, s ezt mindhárom testgyakorlati ágnál így tapasztaltam* (gimnasztika, játék, atlétika).

Amíg az eltérés a hagyományostól B megoldásnál erősen szembeötlő volt, a további variációknál (C, D, E) a javuló tendencia megmaradt, de már nem annyira szembeötlő mértékben. Az okát kutatva azt a magyarázatot találtam, hogy mindenfajta további változtatás, a hagyományos oktatástól való eltérés megzavarta kissé a gyerekeket.

A vizsgálatok során bebizonyosodott, hogy *a hagyományos oktatás megváltoztatása a tanuló tudatos részvételének fokozásával eredményesebb oktatási feltételeket teremt, de ehhez a testnevelés oktatási folyamatának átszerkesztését a mozgástanulás egész folyamatában el kell végezni,* a tanulót a megváltozott szerepkörre fokozatosan elő kell készíteni.

A hibák jellegük szerint nem mutattak eltérést sem az iskolatípus, sem az oktatási módok hatására. *Ugyanazon tipikus hibákat találtuk minden viszonylatban. Eltérés csak a hibák mennyiségében volt az életkori differenciák hatására.* Ez azt jelenti, hogy a *jellegzetes hibák nem az oktatási folyamat struktúrájával, hanem a mozgásos anyag természetével és szintjével vannak összefüggésben.* Ez a probléma is tantervi megfontolásokhoz vezet.

Leggyakoribb tipikus hibák voltak: az egyes mozgásrészek kihagyása, a koordinációs hibák és a ritmushibák. Ezt a két utóbbi hibát, *ha a tananyag kiválasztásánál ügyelünk a koordinációs készséget és a ritmusérzéket fejlesztő gyakorlatok fokozottabb alkalmazására,* megelőzhetjük.

Minden kedves olvasónknak

boldog, sikerekben gazdag Újévet kíván

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Az úszótudás fejlődése az iskolai úszásoktatás után

NAGY SÁNDOR

Iskola és élet kapcsolata

Ritkán tesszük meg, hogy munkánk eredményét a tanítást követő időszakban is figyelemmel kísérjük. A tanulók az iskolában elsajátítják az anyagot, és azzal, hogy a tanultakat az életben hogyan alkalmazzák, általában nem törődünk.

Az ismeretek egy részénél azok felhasználása csak közvetve látható. A tanult ismeretek nem vonatkoznak közvetlenül a mindennapi gyakorlatra. Hasznosságukat ezért ott megállapítani nehéz. Az iskolában szerzett tudás iskola után az általános műveltség részeként válik az életben is hasznossá.

Az ismeretek felhasználásának közvetettségéből adódik, hogy a tananyag kiválasztása, az egyes részek arányának megállapítása, elsősorban a kevés óraszám, de az életkori sajátosságok miatt is, állandó gond. A cél az, hogy az iskolában olyan ismereteket tanuljanak meg a tanulók, amelyeket az életben alkalmazni lehet, és a tanultak nem csak holt ismeretek. Mivel az iskolai tudás, és ennek a tudásnak a felhasználása általában nem közvetlen; különösen fontos az iskolában szerzett anyag útját figyelemmel kísérni. Egy-egy iskolán kívüli felmérés végeredményben az iskolai ismeretek, és azok gyakorlati felhasználásának egészséges összhangját biztosíthatja, az összhang kialakításának talán legfontosabb módja.

Az iskolában tanultak felhasználásának, figyelemmel kísérésének alapvető nehézsége, hogy a tanár és tanítvány kapcsolata a tantárgy anyagának oktatása után megszűnik, ezért a tanultak mindennapi alkalmazását aligha lehet nyomon követni. Ennek részben az az oka, hogy ismeretnél nem kellően tisztázott és tisztázható „használhatóságuk", részben oka az is, hogy iskolán kívüli felmérésekre nem túl gyakran kerül sor szervezeti akadályok miatt sem.

A testnevelés a többi iskolai tantárgynál szerencsésebb helyzetben van. Egyrészt a tanulók azt valamennyi osztályban és iskolatípusban tanulják, gyakran ugyanannak a tanárnak a vezetésével. Másrészt ismeretanyaguk átadásának jellemzője annak fokozatos „szélesítése", a koncentrikus előrehaladás. A korábban tanultakat kell újra és újra, mindig magasabb szinten „ismételni". Az iskolán kívüli, tulajdonképpeni gyakorlatban történő alkalmazás megállapítása azonban itt is probléma, arra kevés lehetőség van, hiszen a testnevelés ismeretei sem vonatkoznak a közvetlen mindennapokra.

Az úszás és alkalmazása

Az úszás tanításánál is jelentkeznek az előbbi nehézségek. Az úszást a tanulók iskolába járásuk alkalmával 8—16 óra (alkalom) alatt tanulják, az úszás oktatása gyakorlatilag tanfolyamszerűen történik. Az órán tanultak további útját már ezért is nehéz figyelemmel kísérni. Azok a tanulók, akik az úszásórákon szerzett tudásukat fejlesztik tovább, és versenyúszók lesznek, kis arányszámuk miatt problémánkra nem válaszolnak. Az iskolai úszótudás igazi próbája az, hogy a tanulók mindegyike legalább annyira ismerje az úszást, hogy tudjon öt-tíz métert úszni, és pihenéskor, testedzésnél az úszás kedvező hatását az emberi szervezetre hasznosítsa. Az úszásórákon arra kell törekedni, hogy ezt a minimumot a gyerekek már ott elsajátítsák. Ez többségüknek sikerül, de jelentős azoknak a száma is, akik még a minimumot sem tanulják meg. Ezért fontos, hogy az úszásórákon szerzett ismeretek fejlődésének további útját, gyakorlati alkalmazását figyelemmel kísérjük.

Természetesen minden tantárgynak feladata, hogy ismereteit a tanulók legalább

alacsony szinten tudják, és azokat később mindennapi életükben is felhasználják. Jelentős különbség van azonban a különböző ismeretek között. Nincs nagyobb baj, ha a gyerekek elfelejtik, hogy x vagy y írta a világirodalom egyik jelentősebb művét, jóllehet azt az irodalomórán megismerték, esetleg többször ismételték is. Nincs nagyobb baj akkor sem, ha a tanuló az iskola elvégzése után nem tudja felsorolni a földrajzórán többször is hallott közép-amerikai államokat, vagy azok fővárosait.

Hasonló a helyzet a testnevelésben is. A tanulók megismerkednek az atlétika, a torna és a labdajátékok alapjaival, azonban egyik vagy másik hiányos tudása nem jelent a mindennapi életben komolyabb nehézséget. Az említett irodalmi, földrajzi és testneveléshez tartozó ismeretek általában olyanok, hogy azok lexikális tudásán túl az adott terület „szemléletét" is megmutatják. A tanulók megtanulnak „irodalmi ízléssel" olvasni, környezetüket „földrajzi szemlélettel" látni, a testnevelést a „mozgáskultúra szellemében felhasználni."

Az úszás hozzátartozik a testnevelés ismeretanyagához, azonban attól elsősorban abban tér el, hogy annak olyan elemi ismerete, mint az írás és az olvasás. Írni és olvasni minden iskolai tanulónak meg kell tanulnia, azt a mindennapi életben közvetlenül is felhasználjuk. Ugyanez az úszásra vonatkoztatva azt jelenti, hogy úszni minden tanulónak meg kell tanulni. Itt azonban egy-két megjegyzés szükséges.

Az iskolai oktatásban az úszótudás alacsony szintjére törekedhetünk csak, amely például a hét-nyolc éves második osztályos tanulóknál az átlagot tekintve alig több, mint két-négy méter. Náluk a heti egy órás, kisebb megszakításokkal nyolc-tizenhat hétig tartó foglalkozásoktól sokkal többet várni nem lehet. Ezért úszásnál az órákon tanultak gyakorlati alkalmazását ellenőrizni kétszeresen is fontos. Egyrészt az ott tanultak gyakorlása teszi lehetővé, hogy eredményes tanításról beszélhessünk, másrészt az így szerzett plusz tudás szervesen kiegészíti az iskolai munkát. Tehát az úszástanulásban két fokozatot különböztethetünk meg. Az egyik az alapfokú úszásoktatás, a másik az órákon szerzett tudás önnálló alkalmazása és továbbfejlesztése.

Az úszás ismerete minden tanuló számára nagyon fontos, ezért nem elégedhetünk meg azzal, hogy az alapfokú úszásoktatáson a tanulók jelentős többsége elsajátítja legalább az úszás minimumát, hanem arra kell törekedni, hogy az adott korcsoport valamennyi tanulója tudja azt, és a gyakorlatban továbbfejlessze. Adott óraszám és uszodai lehetőség mellett csak az úszásórán a fenti célokat megvalósítani nem lehet. A „mindenki tanuljon meg úszni" csak úgy valósítható meg, ha a tanulók az iskolai munka befejezése után, mintegy autodidakta módon fejlesztik úszótudásukat. Ez járható út, hiszen a tanulók jelentős része a nyári szünidőben víz mellett tartózkodik. Ideális lenne, ha így, nyári házi feladatként az iskolában tanultakra is visszaemlékezve, a csekély úszástudás tovább fejlődne, az úszni nem tudók pedig nyár végére legalább egy-két métert tudnának úszni.

Jelenlegi írásunkban elsősorban ez utóbbi tanulási fokozatot tárgyaljuk. A kötelező úszásoktatással, és az ott elért erdményekkel, gondokkal már több ízben is foglalkoztunk (1), azokra most nem térünk ki részletesen, jóllehet a tanulás második fokozata azok ismeretét feltételezi. Az úszásórákon tanultak végeredménye érdekel elsősorban, mert annak további útját kísérjük figyelemmel.

Az úszótudás alkalmazásának ellenőrizhetősége

Az úszásórákon ideális, szinte laboratóriumi körülmények között (30 C fokos, derékig érő víz stb.) gyakorolhatnak, úszhatnak a tanulók, ezért ott az úszás tulajdonképpeni alkalmazására alig kerülhet sor. Az első önnálló gyakorlás általában a tanítást követő első nyári szünetben történik. Tehát ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanultakat hogyan hasznosították a tanulók, akkor úszótudásukat a nyári szünidő után

is ellenőrizni kell. Itt feleletet kapunk arra, hogy az iskolában tanultak alkalmazása hogyan sikerült, és az ellenőrző felmérésen kapott eredmények alapján dönthetünk a további tennivalókról.

Elsősorban azok aránya dönti el, akik még a nyáron sem tanultak meg úszni, hogy megelégedhetünk-e az alapfokú úszásoktatás és „egyéni továbbképzés" együttes eredményével, vagy lehetőséget kell adni arra is, hogy az úszni még így sem tudók újra úszófoglalkozásokon vehessenek részt.

Természetesen erre csak komoly szervezési nehézségek megoldása után kerülhet sor. A kötelező úszásoktatás, a viszonylag rövid időtartam ellenére is a tanuszoda valamennyi helyét egész évben lefoglalja, hiszen egy uszodához általában sok iskola tartozik. Amíg a kötelező úszásoktatásra egy osztály együtt és órarend szerint jár, addig az esetleges plusz foglalkozásokat csak egyénenként lehet megoldani.

A nehézségek mellett azonban az úszásnál jó lehetőségek nyílnak arra, hogy azt a fent említett két fokozat után mindenki elsajátítsa. Erre más iskolai ismeretek esetében kevesebb lehetőség van. Az említett irodalom, földrajz és testnevelés hiányos tudása általában egész életre megmarad. Az úszás az említettektől szerencsésebb helyzetben van. Nézzük meg ezeket kicsit részletesebben.

1. Az úszás szerencsés helyzete két jelentős tulajdonságából következik. Egyrészt rendkívül plasztikusan körülhatárolt emberi tevékenység. Jól elkülönül más területektől, a tevékenység végzése és a tevékenység tulajdonsága szempontjából is. Az iskolán kívüli életben ezért önmagában is jól gyakorolható, hiszen minden uszodában, strandon, álló- és folyóvízben végezhető.

Nem mondható el ugyanez az említett irodalmi, földrajzi és testnevelési ismeretekről. Bár maga a konkrét tevékenység itt is élesen elkülönül az ember más tevékenységétől, de ez elsősorban nem magának a tevékenységnek sajátja, hanem annak egyedi végzésével függ össze.

Az úszás körülhatárolhatóságából következik, hogy elsajátításának menetét jól lehet követni. Az ott elért eredmények megfelelő szintű ellenőrzése nem jelent különösebb nehézséget. Ez lehetőséget ad arra, hogy az úszásoktatás erdményét jól leírhassuk, és így a változásokat is pontosan érzékelhessük.

2. Szerencsés tulajdonsága másrészt az úszásnak az is, hogy elfelejthetetlen. Ha valaki megtanult úszni, azt soha nem felejti el. Az úszásnak ezt a tulajdonságát különösen az oktatás uráni időben végzett felmérések eredményének értékelésénél kell figyelembe venni.

Részletesebben foglalkoztunk az úszásnak ezzel a tulajdonságával „a második osztályosok úszástanítása" című írásunkban. (2) Itt többek között azt is vizsgáltuk, hogy az őszi-tavaszi úszásoktatásra járó osztályoknál a téli öthónapos kihagyás milyen hatással van a már megszerzett tudásra. Azt tapasztaltuk, hogy az az anyag, amit a gyerekek jól megtanultak, a szünet után ugyanolyan jól ment. Sőt, a siklásnál négy százalékos emelkedést is tapasztaltunk. Azoknál a gyakorlatoknál viszont, ahol azok elsajátítása még a tanulás kezdetén volt, a felejtés aránya 25—35% között alakult. „A végeredményt — írtuk — a kiindulási alap határozza meg." (3)

A már jól elsajátított ismeretekre vonatkozik tehát az „örökös" tudás, és nem az úszás gyakorlottsági fokára. Ha ezt másként értelmeznénk, akkor szélső esetben az „örökös" tudás azt is jelentené, hogy valakinek elég egyszer elérni a csúcsformát, és ezt gyakorlás nélkül is megtarthatja. Az úszótudás elfelejthetetlen, de ez elsősorban az úszástanulás első nagy szakaszára, és ott is csak a jól ismert gyakorlatokra vonatkozik. Később az úszástanulás második szakaszában, amikor már nem a vízen történő fennmaradás és az egyes tempók elemi elsajátítása a cél, hanem azok alkalmazása, a felejtés nagyobb mérvű is lehet, de az alapok továbbra is megmaradnak. A teljesség elérése szempontjából (minden tanuló tanuljon meg úszni) éppen az alapok elsajátításának és azok felejtésének aránya a fontos.

Az alapfokú úszásoktatás

Budapesten a XI. kerületben folyó úszásoktatásról már többször beszámoltunk, (4) ezért itt most az oktatás körülményeiről külön nem szólunk. Az 1970/71-es tanévben indult, második osztályos tanulók részvételével történő úszásoktatás most negyedik éve folyik. Azt tapasztaltuk, hogy az úszásoktatás végére még mindig jelentős azoknak a száma, akik nem tanulták meg az úszás alapjait sem. Érdemes ebből a szempontból az 1. táblázatot megnézni, amely három év végeredményét tartalmazza.

1. táblázat

Csoport	1970/71		1971/72		1972/73	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Haladó	428	47,1	551	51,6	518	45,1
Kezdő	332	34,3	351	32,8	486	42,3
Gyalogló	187	18,6	116	15,6	145	12,6
Összesen	947	100	1017	100	1149	100

Kezdettől az volt a célunk, hogy a kerületünkben mindenki, aki már részt vett a kötelező úszásoktatáson, tudjon úszni. Távolabbi célul azt tűztük ki, hogy a kerület valamennyi iskolai tanulója ismerje meg legalább az úszás alapjait. A végső cél természetesen az, hogy a kerületben mindenki tudjon úszni, ez azonban a jelenlegi helyzetet tekintve nagyon távoli. Hogy az utóbbi értelemben vett teljességtől milyen messze vagyunk, azt jól mutatja az első táblázat is, hiszen ott látható, hogy az úszás megtanulásának lehetősége és a tényleges elsajátítás között jelentős az eltérés.

A táblázat arra is rámutat, hogy a közelebbi célok gyakorlati megvalósítása milyen nehéz.

Az a tény, hogy az oktatás feltételeinek javulása ellenére az eredmény nem változik azzal arányosan, arra figyelmeztet, hogy a teljességet az úszásórákon nem érhetjük el. Ha azt szeretnénk, hogy célunkat jobban megközelítsük, akkor más megoldások után kell nézni.

Ezért először arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek hogyan hasznosították úszástudásukat a nyári szünetben, és különösen azok hogyan haladtak előre, akik az iskolai idő alatt nem tanultak meg úszni. Már az első évtől kezdve figyelemmel kísértük az előző évben úszni tanulókat.

Az alkalmazás ellenőrzése

Az úszástanítás első éve után minden tanuló kérdőívet kapott. Szerettük volna tudni, hogyan sikerült az iskolában tanultakat a gyakorlatban felhasználni. A gyerekek válaszoltak a különböző kérdésekre, leírták hol jártak a nyáron, tudtak-e ott úszni, és ha igen, naponta milyen úszógyakorlatokat végeztek, körülbelül mennyit úsztak.

Úgy gondoltuk, hogy így is meggyőződhetünk arról, hogy az iskolában tanult úszógyakorlatok alkalmazása hogyan sikerült. Bár a kérdőívek többsége visszaérkezett, azok az alapproblémára (tudták-e az úszásórákon tanultakat a szünidőben hasznosítani?) csak formálisan és ellenőrizhetetlenül válaszoltak. Értékelésük után nyilvánvalóvá vált, hogy az úszás alkalmazását és fejlődését más módon kell vizsgálni, mert reális, és a további munka tervezésére alkalmas eredményt kérdőívre adott válaszok után nem várhatunk.

Az alkalmazás mérése

Az úszásoktatás második éve után az úszás gyakorlati felhasználása ellenőrzésének reális és viszonylag kis energiabefektetéssel történő módját vettük. Az „Autodidakta úszástanulás" című írásunkban erről

az ellenőrző felmérésről részletesen beszámoltunk. (6) Ez a felmérés, értékelését tekintve, szorosan kapcsolódott az alapoktatáson elért eredményekhez, éppen a kettő közötti fejlődés mutatta meg. Mivel ezek a később részletesen ismertetésre kerülő ellenőrző felmérés alapját képezik, röviden foglaljuk össze az ott leírtakat.

Az alapoktatás és az ellenőrző felmérés eredményét a második táblázat mutatja.

2. táblázat

Idő—létszám / Minősítési szintek	1972. május ($n = 727$)		1972. október ($n = 494$)	
	n	%	*n*	%
Úszó	331	45,7	276	56,8
Kezdő	282	38,7	192	38,0
Turista	60	8,2	7	1,4
Gyalogló	54	7,4	19	3,8
Összesen:	727	kb. 100	494	kb. 100

Az oktatás befejezése után 114 olyan tanuló volt, akik nem tanultak meg úszni. Közülük őszre, autodidakta módon elsajátította az úszást 52. „Tehát jó közelítéssel azt mondhatjuk, állapítottuk meg akkor, hogy az úszásoktatás alatt megfelelő eredményt el nem ért tanulók $^2/_3$-a nyáron" önállóan sajátította el az úszás alapjait.

Ennek az ellenőrző felmérésnek az eredményét meglepetéssel fogadtuk. Ha figyelembe vesszük, hogy általában 10—17% között van azoknak a tanulóknak az aránya, akik az úszásoktatás végén még csekély úszótudással sem rendelkeznek, és ezek $^2/_3$-a a tanévet követő nyáron önállóan megtanult úszni, akkor a teljesség eléréséhez jelentősen közelebb jutottunk. Az alapoktatás és nyári „önképzés" után még körülbelül 4—5% úszni nem tudó gyerek marad.

A második ellenőrző felmérés

A kísérleti úszásoktatás harmadik éve után még egyszer megnéztük a második évben úszni tanulók úszásának fejlődését. Tehát a másodikban elsajátított úszótudást ellenőriztük harmadikos korukban (első felmérés), és ellenőriztük negyedikes korukban is (második felmérés). A következőkben a második felmérés eredményét értékeljük, természetesen az alapfokú oktatás végeredménye, és az első felmérés tapasztalatainak figyelembevételével.

A második felmérés körülményei megegyeztek az elsőével. Az ellenőrzésre kevés időnk volt, ezért csak a gyorsúszásra terjedt ki. A gyerekek öltözés után zuhanyoztak, és vízbeugrás után azonnal végezték a gyakorlatot. Azokat a tanulókat engedtük kétszer bemutatni a gyakorlatot, akik a korábbi felméréseken gyenge erdményt értek el, és mostani úszásuk is nagyon rossz volt.

A gyorsúszás minőségét két szempont határozza meg: a leúszott távolság és a végrehajtás technikája. Csak azt a gyorsúszást fogadtuk el, ahol az arc folyamatosan víz alatt volt, a kar kiemelése visszavételnél megtörtént, és a lábtempó megközelítően folyamatos. A korábban gyenge eredményt elért tanulók mellett a kapálódzva úszóknak is volt lehetőségük az ismétlésre.

Az oktatást befejező és az ellenőrző felmérések között annyi különbség volt, hogy az oktatás végén ellenőriztük a talpasugrást, a siklást hason és háton, a gyors-, hát-, és pillangóúszás láb- és kartempóját, esetleg más gyakorlatokat is, mint például a malomkörzés szárazon, előre és hátra. Az ellenőrző felmérésekben ilyen sok gyakorlat ellenőrzésére nem volt idő. Az a véleményünk, hogy a gyorsúszás önmagában is elég hű képét adja a tanuló úszótudásának, és a többi gyakorlat inkább a kapott képet finomítja.

Az első felmérés az alapoktatást követő év októberében, a második az oktatást kö-

vető második év novemberében volt, tehát nem közvetlenül a nyári vakáció után. A felmérések idejét elsősorban az uszodai lehetőségek határozták meg, de valószínű, hogy a nyári időszakot követő 2—3 hónapos „úszás nélküli" időszak alatt a nyáron szerzett úszótudás is kellően „leülepedett", és az így kapott kép megbízható, már végleges eredményt adott.

Az ellenőrző felmérés létszáma, hiányzások

Az 1971/72-es tanévben 1277 második osztályos volt a kerületben. Közülük 1017-en jártak az úszásórákra. Ha az 1017 tanulót veszem száz százaléknak, akkor nem tanult meg úszni körülbelül 15%.

Az első felmérésre az 1017 tanulóból 724-et értesítettünk. Megjelent 494.

A második ellenőrzésnél tehát csak 494 tanulót vehettünk figyelembe, de nem volt lehetőségünk arra, hogy valamennyit értesítsük. Az értesített 196 tanulóból különböző okok miatt a második ellenőrzésen 126 vett részt. A következtetéseknél természetesen csak ennek a 126 tanulónak az eredményét vettük figyelembe.

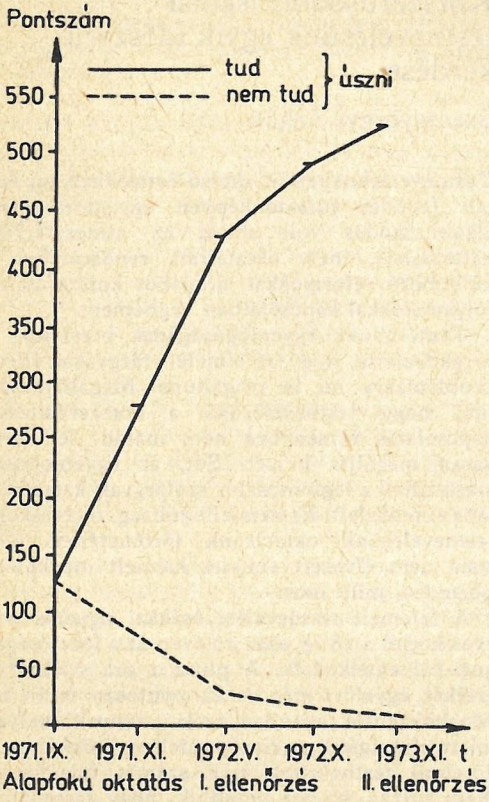
Az alapoktatás létszámához viszonyítva a második felmérésen ellenőrzött 126 tanuló viszonylag kevés. Ezért a következtetések levonásával az egyébként is kötelező óvatosságra még erősebben figyelni kellett. A minta kiválasztásánál úgy jártunk el, hogy gyenge, közepes és erős osztályok ugyanolyan arányban jöjjenek a felmérésre, és így a fejlődés viszonylag hű képét kapjuk, az eltérések a minden tanulóról készített felméréstől ne a változás irányában térjenek el, hanem csak a kapott adatok pontosságában.

A minta használhatóságát elsősorban úgy ellenőrizhetjük, hogy megvizsgáljuk, kik azok, akik az ellenőrző felmérésről hiányoztak. Már az első ellenőrző felmérésen is nagyobb volt azoknak a tanulóknak a hiányzási aránya, akik az alapfokú oktatáson nem tanultak meg úszni. Az alapfokú úszásoktatáson az úszni nem tudók aránya 15% volt. Az első felmérésen hiányzott tanulók 30 százaléka, a második felmérésen hiányzó tanulók 27%-a volt úszni nem tudó. Azt mondhatjuk tehát, hogy az alapfokú úszásoktatáshoz viszonyítva az ott úszni nem tudók hiányzási aránya az ellenőrző felméréseken körülbelül a kétszeresére nőtt. Az úszótudás értékelésénél a hiányzási aránynak ezt a változását figyelembe kell venni, mert az egyértelműen azt mutatja, hogy ezeknek a tanulóknak egy jelentős része időközben sem barátkozott meg a vízzel.

Az úszótudás változása

Az oktatást követő első felmérés eredménye az úszótudás jelentős, nem várt ütemű fejlődését mutatta. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy az úszásórákon tanultakat a gyerekek jól hasznosították a gyakorlatban. Különösen az volt örvendetes, hogy a gyorsúszás végrehajtásának minősége az utolsó foglalkozások óta alig változott, és a korábban úszni nem tudók is az általunk tanított gyorsúszást sajátították el.

A második ellenőrzésnél azt tapasztaltuk, hogy a továbblépés most is jelentős, de korántsem olyan egyenletes, mint az előző időszakban volt. A végrehajtás technikája általában romlott az első felméréshez viszonyítva, több gyerek csak a második kísérletre úszott „szabályos" gyorsúszással. Rendszerint a tanulók vízfekvése változott előnytelenül, a fej általában végig kiemelkedett a vízből és ezért a láb a kelleténél jobban lesüllyedt, a lábtempó ritmusa elromlott. Az első felmérés alapján arra számítottunk, hogy a második felmérésen alig akad majd olyan tanuló, aki nem tud legalább 2—3 métert úszni. Sajnos, elképzelésünk nem volt kellően megalapozott, mert az úszni nem tudóknál a fejlődés üteme lelassult. A mindenki tanuljon meg úszni célunkhoz nem értünk elég közel. Az igaz, hogy most az úszni nem tudók aránya már csak 3,17%, és ez a korcsoport egészét tekintve körülbelül 40 gyereket jelent, azonban ha figyelembe vesszük azt is, hogy a hiányzás aránya a gyalogló tanulóknál nagyobb, úgy valószínű, hogy az úszni még mindig nem tudók száma negyvennél több.



Érdemes a fejlődés irányának és mértékének szempontjából is az ábrát alaposabban szemügyre venni. A folyamatos vonal az úszni tudók arányát mutatja. Ezt a tudást három minőségi csoportba osztottuk, és az ábrán feltüntetett pontszámot azok összege adja. A legjobbak 5, a közepesek 4 és a kezdők 3 pontot kaptak. Az úszni nem tudókat is két csoportba osztottuk (az ábrán szaggatott vonallal jelöltük), pontszámuk egy és kettő. Az ábra szemléletesen mutatja hogy a görbék változása lassul.

Összefoglalás, következtetések

Az iskolai ismeretek tanórán kívüli felhasználásának ellenőrzése elméleti és gyakorlati okok miatt nehéz.

Az úszás, mint jól körülhatárolt emberi tevékenység szerencsés helyzetben van. Viszonylag egyszerű módon mérhető az úszótudás, ezért annak elsajátítási foka egyértelműen megállapítható. Budapesten a XI. kerületben az alapfokú úszásoktatás után két ízben (a tanítást követő első és második évben) ellenőriztük a tanultak alkalmazását.

Az ellenőrző felmérések bizonyították, hogy a tanulók az úszásórán tanultakat a gyakorlatban is felhasználták. Az eredmények egyenletes fejlődése azt is bizonyította, hogy az alapoktatás és az alapoktatás utáni alkalmazás szorosan kiegészíti egymást.

A második felmérésen azonban az is nyilvánvalóvá vált, hogy a fejlődés üteme lassúbb lett, ezért reálisan nem számíthatunk arra, hogy csak autodidakta módon minden olyan tanuló, aki korábban nem tudott úszni, elsajátítsa legalább az úszás alapjait. Ezért olyan megoldást kell keresni, amely lehetőséget ad arra, hogy az alapoktatás alatti felmentettek és az úszni nem tudók is megtanuljanak úszni.

Jelenleg erre két elképzelés is van. Az egyik, hogy közvetlenül az alapoktatás befejezése után olyan kislétszámú csoportokat szervezzünk, amelyek már az oktatást követő nyári szünidőben működnének. Oktatási szempontból rendkívüli előnye ennek a tanítási formának, hogy a gyerekek minden nap tanulhatnák az úszást. Problémát jelent azonban, hogy a másodikosok még nem tudnak egyedül a foglalkozásokra járni, kísérésük a tanítást követő időszakban nehezen megoldható.

A másik elképzelés, úgy gondoljuk, könnyebben megvalósítható. A további foglalkozásokra csak az oktatás után egy-két év múlva kerülne sor. Egyrészt az alapoktatást követően az úszni nem tudók jelentős része önállóan megtanul úszni. A második felmérés azt mutatja, hogy az oktatást követő második évben a több mint ezer tanulóból csak 50—60 olyan tanuló van, aki még mindig nem tud úszni. Ez gyakorlatilag két úszócsoportot jelent. Számukra a kötelező úszásórák mellett érdemes helyet csinálni. Ezek a tanulók már negyedikesek, ezért a foglalkozásokra egyedül is eljárhatnak, tehát tanításuk kísérés nélkül is meg-

oldható. A jövőben szeretnénk az alapfokú úszásoktatást ezekkel a plussz úszásórákkal kiegészíteni. Ennek megvalósítása esetén eredeti célunkhoz közel juthatunk, és akkor valószínű, hogy a kerület valamennyi tanulója nemcsak tanulja, hanem megtanulja az úszást.

Hivatkozások:

1. A testnevelés tanítása következő számaiban: 1971. 3. és 5. 1972. 5., 1973. 5. és 6.
2. *Nagy Sándor:* A második osztályosok úszástanítása. A testnevelés tanítása. 1971. 5. 137—145.
3. i. m.: 143.
4. 1. hivatkozás.
5. *Nagy Sándor:* A hároméves kísérleti úszásoktatás tanulságai. Iskolai Sportélet. 1973. 5. 4.
6. *Nagy Sándor:* Autodidakta úszástanulás. Iskolai Sportélet. 1973. 2. 3—4.

Korszerűsödött iskolai testnevelésünk egyik időszerű kérdése

Szentgyörgyi Zoltán

Testnevelésünkben az utolsó évtizedben tapasztalt fejlődés tulajdonképpen egy természetes alkalmazkodás volt ahhoz az atmoszférikus változáshoz, mely oktatásunk rendszerében a különböző reformokkal, általános korszerűsítési folyamatokkal kapcsolatban végbement.

Tantárgyunk egyenjogúságának presztizse is megkövetelte, hogy az elméleti tárgyakat érintő problémákra mi is reagáljunk. Megállapíthatjuk, hogy testnevelésünk a korszerűsítéssel kapcsolatos versenyben nem maradt le, derekasan megállta helyét. Sőt, az egyenjogúság státuszából a legfontosabb tantárgyak kategóriájába emelkedett. Ez nem elfogultság, mert iskolai testnevelésünk oktatásunk történetében még soha nem élvezett ennyire kiemelt megkülönböztetést, mint most.

A felemelt testnevelési órákkal ugyanis a 6 éves kortól a 18-ig, azaz 12 éven át a lehetőségek 50%-kal emelkedtek. A plusz 1 óra százalékos értékét egyelőre még nehéz pontosan felmérni. Meghökkentők azonban azok a tények, melyek miatt ifjúságunk egészségvédelme érdekében a kötelező testnevelési órák számát felemelték. Nem túlzás, ha azt mondjuk, hogy társadalmi kérdés lett az új nemzedék fizikai fejlettségi szintje.

A harmadik testnevelési órával kapcsolatos viták, észrevételek ma már ismertek és nagyon jól tükrözik a testnevelésünkkel szemben eddig kialakult társadalmi szemléletet. Számunkra azonban ez nem mindenben megnyugtató, hiszen már jól tudjuk, hogy milyen deformáló hatása lehet egy eluralkodott helytelen közfelfogásnak. Meg kell azonban állapítanunk, hogy a tantárgy iránt kialakult közszemlélet ma még nem azonos a tetneveléssel szemben megmutatkozó társadalmi igénnyel.

Az időszerű követelmény testnevelésünkkel szemben elsősorban a megváltozott életkörülményekből fakadó krónikus mozgáshiány hatásának megelőzése. Kérdés, hogy az egészségvédelmi preventív feladatoknak korszerűsödött ún. „játékcentrikus" testnevelésünkkel eleget tudunk-e tenni.

A tudományos szemléleten alapuló munkához hozzá tartozik módszereink állandó önellenőrzése, újra és újra történő felülvizsgálása, a jobb, az eredményesebb pedagógiai munkára való törekvés. Akkor, amikor testnevelésünk időszerű problémáit felvetjük, tulajdonképpen a haladás irányába ható változás érdekében kételkedünk. Fel kell ugyanis tételeznünk, hogy testnevelésünk

korszerűsödésével az órák fiziológiai hatása eltolódott és ma már talán éppen emiatt nem felel meg a testnevelési órákkal szemben támasztott követelményeknek.

Felvetett hipotézisünk szerény indokolására támaszkodjunk a tudományos ismeretekre, de a gyakorlat logikájával fogalmazzuk meg a kérdést; drasztikus egyszerűséggel induljunk ki a biológiai inger és reakció viszonyából.

Az oktatás és a nevelés feladatát is úgy vehetjük, mint azon ingerhatások biztosítását, melyek a céljaink és feladatainknak megfelelő reakciókat váltják ki. A korszerűsítéssel kapcsolatos változásnál tehát általános szabályként áll, hogy mindig a kívánt reakcióhoz kell megkeresni a megfelelő ingert.

Feltételezhetjük, hogy testnevelésünk „játékcentrikus" irányba tolódásával kihangsúlyozottabbá váltak az ún. intellektuális ingerek, így éppen azon fejlesztő ráhatásokat száműztük, melyekre talán soha nem volt olyan nagy szükség, mint most.

Testnevelésünk ilyen irányba történő eltolódása nem mondható véletlennek. Talán éppen a pszichológiai vizsgálatok eredményei alapján vált bizonyítottá a játék és a játékos foglalkozások kihangsúlyozása. A közszemlélet is a harmadik órával kapcsolatban szintén a játékon keresztül a mozgás megszerettetését, a mozgásigény kielégítését tartja a harmadik testnevelési óra első számú feladatának.

Testnevelésünk időszerű problémáinak megoldásához nem hisszük, hogy korszakalkotó felfedezésekre, misztikus magyarázkodásokra lenne szükség. A létesítmények fokozott javítása mellett csupán az ingerhatások eltolódásáról, ezek arányainak korszerűbb megosztásáról beszélhetünk elsősorban.

Nagyobb súlyt kell fordítanunk az ún. fizikai képességek fejlesztésére, itt is elsősorban a helyes testtartás és eredményképességet biztosító izomerő növelésre. Ne szégyelljük elővenni beporosodott régi kéziszereinket, korszerűsíteni száműzött fejlesztő módszereinket.

A problémákat elsősorban nekünk testnevelőknek kell megoldani és minél hamarabb helyes irányba elindulni. Természetesen nemcsak a megindulásnak, hanem a munka következetes végigvitelének is megvannak a sajátos, rajtunk kívül álló feltételei. Itt most elsősorban nem a tárgyi feltételekre gondolunk, hanem arra a szemléletbeli változásra, melynek képviselői és formálói feltétlen kell, hogy támogassák a testnevelő tanár munkáját.

A testnevelő tanár elismerése is elsősorban a tantárgyal szemben támasztott időszerű követelmények teljesítése alapján történjen. Módosítani kellene a testnevelési érdemjegyek kritériumait is. Súlyponti jelentőséget kellene adni az órán tanúsított hozzáállásnak, az öntevékeny házifeladatok eredményeinek stb.

Kapjon a testnevelő ha ténylegesen eredményesen dolgozik, ne csak erkölcsi, hanem kiemelt anyagi megbecsülést is. Kiválóan dolgozó, tornaterem nélküli tanárokat részesítsék külön jutalomban. Nem jogtalan megkülönböztetésre gondolunk, de az igen nehéz fizikai és idegi munkát végző testnevelőt méltán tekinthetjük a pedagógus pálya martinászának. Csakis ők önthetnek új formát fizikailag is gyenge, beesett mellű satnya ifjúságunkba.

Álljon az iskolai testnevelés mellett hatáskörének teljes súlyával elsősorban az igazgató és ha a lusták, kényelmesek ki akarják vonni magukat a munkából éljen fegyelmi jogával, éppen úgy, mint ahogy az állam büntet, ha valaki nem megy el tüdőszűrőre vagy védőoltásra.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az érintett rétegnek, az ifjúságnak a véleményét sem. A kérdéssel kapcsolatban azonban elsősorban nekünk kell tudnunk azt, hogy számukra úgy a jelenben, mind a jövőben mire lesz szükség. A felvilágosítás, a meggyőzés biztos, hogy megértésre talál, ha azt hatásával is érezhető módszer követi.

Nem arról van szó, hogy a játékot száműzzük a testnevelési óráról, élvezzék tanulóink továbbra is a vidám hangulatos mozgást, hiszen a játék hatását más eszközzel nehezen pótolhatjuk. De ne felejtsük el, hogy az óra fiziológiás fejlesztő hatását nem lehet eljátszani.

A mozgásszervi, vérkeringési betegségek járványa már közismert és felszámolásukhoz megtörténtek a kezdeti lépések. Ismertek a védőoltások szérumai, adagolásuk hogyanja és megvannak a megfelelő „egészségügyi" szakemberek is. Szükséges azonban az a társadalmi támotatás, mely elősegíti — mint már említettük — a testnevelő tanár munkáját és nem követel tőle álhumánumot. Ahogyan az orvos nem engedhet a hatást biztosító injekciók kritériumából, éppen úgy nem engedhet a testnevelő sem az óra terheléséből. Önámítás lenne számunkra és a társadalmi elvárás számára is, ha a hatástalan testnevelési órák számának növelésétől hatékonyságot várnánk.

Hátra van még esetleg azok meggyőzése, akik a játékcentrikus testnevelésünkkel kapcsolatban mondottakkal nem értenek egyet. Jelen cikk terjedelme nem ad lehetőséget e témával kapcsolatos kérdések részletesebb kifejtésére, de mindenféleképpen különbséget kell tenni a sportjátékok edzés és mérkőzés hatása, és a testnevelési óra labdajáték hatása között.

A testnevelési óra létesítmény, játékidő lehetőségei valamint tanulócsoportjaink összetétele (létszáma), technikai és taktikai tudása mindig behatárolják a játékóra fiziológiai ter-

helését. Az ingererő növeléséhez tehát a már említett tényezőbeli változásra van szükség, de ennek lehetőségei pedig már közismertek.

A játék fiziológiai inger-erejének növelése nélkül nem beszélhetünk fejlesztő hatásról és fejlesztő hatás nélkül pedig testnevelési óráink nem felelnek meg a tantárgyal szemben támasztott időszerű követelményeknek. Az időszerű és korszerű szavak pedig egyazon fogalmat takarnak.

Somogyi helyzetkép

Bóra Ferenc

A harmadik testnevelési óra bevezetését iskoláink és a közvélemény örömmel és helyesléssel fogadta. Ez az intézkedés rangot, nagyobb figyelmet biztosított a tantárgy számára. A fejlesztés első lépését megtették iskoláink, de a nehézségek sem lebecsülendők.

A felemelt számú testnevelési óra nem jár újabb megterheléssel a tanulók számára. Néhányan ellentmondást láttak abban, hogy tananyagcsökkentésre került sor az általános iskolában, mégis egy órával emelték a testnevelési órák számát. A gyakorlat is igazolja, hogy nem emelkedett a tantervi anyag és a követelmény ebben a tantárgyban. Az viszont köztudott, hogy az egészséges életmód kialakításában nagy szerepe van a testnevelési órának, hiszen a mozgás felfrissít, kikapcsolódást és „felkészülést" jelent a szellemi munkára. Helytelen lenne azonban a 3. testnevelési órában csak a túlterhelés mérséklésének eszközét és lehetőségét látni. Elsősorban nem valami ellen kell a testneveléssel küzdeni, hanem a testkultúra emelését, a mozgásigény kielégítését, az egészséges életmódra nevelést, az erő, gyorsaság, állóképesség kiaalakítását kell szolgálnia az újabb órának is.

Ellentmondás a tárgyi feltételek és a megnövekedett feladatok közti feszültségben keresendő. Igaz, hogy a szabadtéri létesítmények építése az utóbbi két évben jól alakult. Csak néhány példát sorolunk fel, melyek a lelkes és célratörő tevékenység eredményeként jelentkeznek. Fonyódon bitumenes kosár- és kézilabdapálya, Gamáson tollaslabda-gyakorlásra alkalmas létesítményt hoztak létre. Látrányban most végzik a földmunkát, Tabon rosszak a terepviszonyok, de segít a honvédség és a szovjet katonaság a pálya kialakításában. A nagyatádi és a csurgói 1. sz. iskolák „sportkombinátja" az összefogás, a leleményesség, a jó szervező munka eredményeként épült meg. Kadarkúton a tanács és az iskola jó együttműködésének s a sok társadalmi munkának köszönhető a korszerű, modern bitumenes kispálya. A testnevelés és a sport, a 3. testnevelési óra foglalkozásainak feltételeit ebben az iskolában, de Göllén, Szentbalázson, a kaposvári Zrínyi és Hámán iskolában, Barcson is biztosították. Sokat tettek és tesznek a pályaépítésért Pusztakovácsiban, Hetesen. Homokszentgyörgyön, de azoknak az iskoláknak a száma is jelentős, ahol tenyérnyi udvarral rendelkeznek, s a legnagyobb jóindulat és szándék mellett sem tudnak pályát építeni. Van megyénk területén 10—12 iskola, ahol teljes a közömbösség, csak „felülről" várják a feltételek biztosítását.

A központi segítség nem is marad el, hiszen a nagyobb követelményeket csak több és jobb eszközzel lehet megvalósítani. A Megyei Művelődésügyi Osztály 1973-ban több mint 820 ezer forint értékű felszerelést — tornapadot, kosárladbapalánkot, ugrószekrényt, tornagerendát vásárolt az iskoláknak. Sajnos túlzottan és indokolatlanul magasak az eszközök árai: egy ugrószekrény 2290 Ft-ba, két kosárlabdapalánk 8820 forintba kerül. Felvetődik a kérdést segítik-e a magas árak a hatékonyabb testnevelést? Egyes vállalatoknak lehet, hogy csak üzlet ezek készítése, de vajon lehet-e üzletelni gyerekeink testi nevelésével, fejlődésével?

A megyeszékhely korszerű termálfürdőjét a város általános iskolái nem használják, de a középiskolák a 3. testnevelési óra keretében gyakran felkeresik az uszodát. A mozgás, a vízben lebonyolódott játék a mozgáskultúra fejlesztése terén sokat jelenthetne? Miért nem élünk vele?

Érdemes néhány gondolat erejéig a 3. testnevelési óra és a testnevelés szakosellátottság összefüggését felvillantani. A megyében kevés a testnevelő tanár. Az óraszám-növekedéssel ugyanannyi tanárra 50%-kal több óra jut. Következménye kettős. A szakosok túlterhelése fokozódik, „telített" óraszámban tanítanak, s „futószalagon" tartják az óráikat. Mivel minden többletórát nem tudnak megtartani, nőtt a nem szakosan leadott órák száma.

Az óraszám emelésének egyik célja, hogy csökkentse a szellemi és idegi fáradtságot, s tegye lehetővé a tanulók fizikai képességének hatékonyabb fejlesztését. E cél valóra váltása érdekében fontos a 3. testnevelési óra jó elhelyezése az órarendben. Legtöbb iskolában egyenletesen és arányosan sikerült az órákat elhelyezni. Néhány esetben azonban a nulladik órában — reggel 7—8-ig tartják a testnevelést. A szülők ugyan hivatalos helyen egyetlen esetben sem tiltakoznak ez ellen, mégis meg kell mutatnunk ennek az időbeosztásnak az árnyoldalait. Sok családban új életritmust, gondot jelent a korábbi felkelés, a kisebb testvért zavarja a pihenésében a nagyobbik iskolába indulása. Nem kísérheti az óvodába testvérét az iskolás gyerek. Az étkezés időpontja is megváltozik. Tény, hogy gondot, bosszúságot jelent szülőnek és gyereknek egyaránt a nulladik óra.

A nagy körzetű általános iskolákból a tanulók különböző időben indulnak haza. Ezekben az iskolákban a szakkörökön való részvétel tölti ki szabad idejük nagy részét. Mindezek nehezítik és akadályozzák a 3. testnevelési óra jó elhelyezését.

Ismételten aláhúzhatjuk: a testnevelési óra előnyei sokkal nagyobbak, mint nehézségei. Gyermekeink örömteli mozgásos játéka, a tantervi anyag jobb elsajátítása önmagáért beszél. Értelmes, szép és hasznos lenne a társadalom összefogása, a vállalatok, termelőszövetkezetek segítése, a szocialista brigádok aktív közreműködése a feltételek jobb biztosításáért.

A jellemalakításban, az akarati tulajdonságok erősítésében az erkölcs fejlesztésében a sportnak nagy nevelőereje van. Megyénkben a sorttal foglalkozó nevelők többsége céltudatosan és eredményesen kamatoztatja pedagógiai tevékenységében a sportban rejlő lehetőségeket.

A minőségi és tömeg-úttörősport terén azonban nincs minden rendben. Egyetlen összefüggés megvilágítása bizonyítja, hogy szemléletbeli problémákról van szó. Természetes és logikus lenne, ha a sportiskolába a legtehetségesebb gyerekek kerülnének, a tömegsport foglalkozásain meg lehetőleg minden gyerek részvételét biztosítanánk. A gyakorlatban azonban nem egyértelmű és természetes ez a kérdés. Az iskolák egy része nem a legtehetségesebb és nem a legjobb teljesítményre képes gyerekeket küldi a sportiskolába. Az eredményeket produkáló gyerekekhez tíz körömmel ragaszkodnak az iskolák. Így áll elő az a furcsa eset, hogy minőségi sportolók nevelésére hivatott intézményekben a sportolók egy része átlagos szintet képes csak teljesíteni, az iskolában pedig, ahol a gyerekek testkultúráját „általános szinten" kellene fejleszteni, „leragadnak" a tehetséges tanulók. Mi lehet ennek az ellentmondásnak az oka? A testnevelő tanárok rákényszerülnek, hogy ragaszkodjanak a versenyeken nagyobb eredményt produkáló úttörősportolókhoz. Munkájukat a legtöbb esetben nem azon mérik le, hogy megszerettették-e tanítványaikkal a testnevelést, igénylik-e a gyerekek a mozgást, a reggeli tornát és a sportot. Jutalomban, rendkívüli feljebb sorolásban, kitüntetésben még egyetlen testnevelő sem részesült azért, mert a tömegsportot népszerűsítette iskolájában. Az érdemeket leggyakrabban azzal mérik, hogy a megyei és az országos versenyen mit teljesítettek a gyerekek. A félreértés elkerülése végett azonnal tisztázandó, nem azt kifogásolom, hogy dicséretet és elismerést kapnak azok, akik nagy munkával, jó szaktudással, következetes felkészítéssel hírnevet szereznek a tanulók teljesítményén keresztül iskolájuknak. Azt a szemléletet helytelenítem, melynek következményeként a testnevelő tanárok és az úttörősporttal foglalkozók tevékenységének nem a teljességét, hanem csak a minőségi sport terén végzett munkát részesítik erkölcsi és anyagi elismerésben. Csak a szemlélet gyökeres megváltozása esetén várható, hogy a tehetséges úttörősportolók minden esetben a sportiskolába kerüljenek, s rangja legyen a tömegsportnak is az általános iskolában.

A tanulók felkészítésében általában a kampányjelleg dominál. A verseny előtt 2—3 héttel naponta tartanak edzést számukra, s ez túlterheléssel jár. A testnevelő tanárok a tanulókat sokszor más órák rovására is igénybe veszik, s néha „túlhajtják" őket, holott a folyamatos felkészítés lenne a helyes és célravezető.

Az idei járási, városi szintű versenyek szervezése már sokkal jobban sikerült, de az eredmények még váratnak magukra. Az úttörőolimpia pezsgést, mozgást eredményezett. Jó és hasznos kezdeményezésnek számít a siófoki járásban, hogy heti két alkalommal a járás tehetséges sportolói központi felkészítést kapnak, s ezt a szakfelügyelő tartja kézben. Egyre több esetben tapasztalható, hogy a szakfelügyelők, a megye legjobb és leglelkesebb testnevelői és tantestületei ellenszolgáltatás nélküli munkát végeznek az úttörősport fejlesztése érdekében. Ilyen összefogásra van szükség, ha ifjúságunk testnevelését és sportját fejleszteni akarjuk.

Játékudvart az iskolába!

Szabó József

Az 1967-es adatok szerint (A Testnevelés tanítása 1968/3.) 5866 általános iskolára 1221 tornaterem jut, ebből 30% szükségterem. Ez a szám nagyon kevés, és az utóbbi években nem történt lényeges változás. A heti három testnevelésóra bevezetésével a megtartandó órák száma nőtt, s a párhuzamosan két osztállyal rendelkező iskolák csak délelőtt, nem tudják testnevelési óráikat megtartani.

Udvarral szinte minden iskola rendelkezik, ahol játékudvart lehet létrehozni. A játszótéri játékok árát figyelembe véve önállóan egy iskola sem tudná a problémát megoldani. Segíthetnek azonban a különböző üzemek, gyárak, honvédség, sportegyesület, szülők stb. Az iskolák nagy többsége rendelkezik is ilyen társadalmi kapcsolattal. Ezeknek a patronálóknak a segítségével lényegesen olcsóbban, az egyéni elképzeléseknek és lehetőségeknek megfelelően lehet a játékudvart létrehozni. A patronálók selejtanyagból társadalmi munkával nagyszerű játékokat, szereket készíthetnek. Ehhez segítséget ad az MTS OT Iskolai és Egyetemi Osztálya Budapest 1973-as kiadványa: „Útmutató az iskolai sportszerekre és házi készítésükre, javításukra" (III. füzet), de egyéni elképzelések is megvalósulhatnak.

Ezek a szerek nagyszerű és sokoldalú mozgáslehetőséget adnak kicsiknek és nagyoknak egyaránt. Szerepelhet különböző alakú, magasságú és nagyságú mászóka, korlát, nyújtó, bordásfal és egyéb kombinált szer is. A gyerekek előszeretettel használják és az órák közötti szünetben szinte rendszeres edzést végeznek rajtuk.

Megfelelő szakmai eligazítás után szinte egymástól tanulják a különböző mászásokat, húzódzkodásokat, tolódzkodásokat, fellendüléseket, forgásokat, és leugrásokat. Ez a szüneti, órán kívüli előképzés az alsótagozatban jelentősen növeli a bátorságot, ügyességet és nem utolsósorban a fizikai erőt. A játékokat, szereket egész éven át használni lehet. Hatásukat felső tagozatban is lehet tapasztalni. (Pl. alig van probléma a kötélmászással, bátorsággal).

Az erdei tornapályákhoz hasonlóan gyakorlatokat lehet a játékudvarhoz mellékelni hirdetőtáblán. Rendszeres változtatással sokoldalú hatást érhetünk el és a gyerekek önállóan is próbálkoznak a feladatok megoldásával. A nagyok rendszeresen segítik a kicsiket, ügyelnek egymásra, így nevelőhatás szempontjából is nagy a szerepe a játékudvarnak.

A szerek testnevelési órán is felhasználhatók. Bakapcsolhatók különböző kéziszerek (ugrókötél, gumikötél, kézisúlyzó, medicinlabda stb). Segítségükkel circuit jelleggel erősítő hatású óra szervezhető. Felhasználhatjuk csapat vagy csoportos foglalkozás keretében kiegészítő jelleggel. Rendezhető segítségükkel különböző egyéni és csapat akadály- és váltóverseny.

Sport, versenysport szempontjából a tornászokat szinte „kiválogatja" a játékudvar. A gyerekeket csak el kell egyesületbe küldeni, ha a sportággal az iskola nem foglalkozik.

További jelentőségét ott látom, hogy a gyerekek a megismert gyakorlatokat játszótereken, erdei tornapályákon, strandon továbbadhatják társaiknak, szüleiknek, tehát a felnőtteknek is.

A játékudvar a tárgyi feltételek javításának, a társadalmi összefogásnak egyik formája lehet. Mindemellett jelentős szerepe van a különböző testi képességek fejlesztésében és a felnőttek testedzésbe való bekapcsolásában.

Felvetődik a kérdés; mit ad az iskola az üzemeknek, gyáraknak, honvédségnek, egyesületeknek stb. a létrehozott játékudvarért? Tornatermet üzemi-bajnokságok számára, az egyesületbe irányítja a tehetséges gyerekeket, besegít az őszi mezőgazdasági munkába, és még rengeteg — az iskolának és az üzemeknek is megfelelő — megoldást lehet találni, csak ki kell a lehetőségeket használni.

Így létesült iskolánkban bitumen kézilabdapálya, játékudvar, szeptembertől testnevelés-tagozat indult és még ez évben elkészül a meglevő tornaterem mellé egy másik 10×20 m-es munkacsarnok kiegészítő helyiségekkel.

Sportszociológia

(válogatás)

A kötetet összeállította és a tanulmányokat válogatta: *Balyi István* és dr. *Takács Ferenc*

(Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1974. 357 oldal)

A sportszociológia viszonylag fiatal, a testnevelő tanárok, edzők és sportvezetők körében kevéssé ismert tudomány. Megismertetése — a testnevelés és sport egyre növekvő társadalmi súlya miatt — gyakorlati szempontból is igen fontos feladat. Ezért is üdvözöljük örömmel az első magyar nyelvű sportszociológiai tanulmánykötet megjelenését, amely arra vállalkozik, hogy bemutassa e tudományág főbb áramlatait és az empirikus kutatások legjelentősebb eredményeit.

A kötet nagy értéke dr. Takács Ferenc közérthető és helyesen orientáló bevezető tanulmánya, amelyben a szerző felvázolja a sportszociológia kibontakozásának útját; megismertet a polgári és a marxista sportszociológia fejlődésével és legjelesebb képviselőivel, valamint a magyar sportszociológia rövid történetével. Áttekintést ad a bevezető tanulmány a sportszociológia időszerű problémáiról is, s érinti a marxista sportszociológia tartalmi kérdéseinek két leglényegesebb problémáját: a tárgymeghatározást és a felosztást.

A tanulmánygyűjtemény ún. tematikus válogatás a hatvanas években megjelent sportszociológiai munkákból. A válogatás az alábbi témák köré csoportosítja az egyes szemelvényeket:

— általános sportszociológia
— konkrét sportszociológiai kutatások
— szabad idő és sport.

Az első részben egymás mellett olvashatjuk a polgári és a marxista szerzők (J. Dumazedier, E. Dunning, K. Heinilä, illetve, A. Wohl és F. Trogsch) írásait a testnevelés és sportszociológiának elméleti kérdéseiről: a tudományág tárgyáról, a tudományok rendszerében elfoglalt helyéről és kutatási módszereiről. A válogatás jól érzékelteti azt az alapvető szemléletbeli különbséget, amely a polgári és marxista sportszociológusok között a diszciplina elvi és részben módszertani kérdéseivel kapcsolatban fennáll.

A színvonalas kötet második — a legterjedelmesebb — része a konkrét sportszociológiai kutatások változatos témaköreiből ad ízelítőt.

A konkrét vizsgálatok izgalmas kérdésekre keresnek választ: képes-e egy sportcsapat maximális teljesítményre belső konfliktusok ellenére? Hogyan alakulnak a sportolók emberi kapcsolatai mesterségesen kialakított stresszhatás alatt? Milyen a sportvezetők értékorientációja? Mobilitási

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 1/1975.

Kálmán Zsakay: Gruppenstruktur und Körpererziehung 1
Dr. György Nagy: Zu einigen Folgerungen der Unterrichtsstunden der Körpererziehung 4
Márta Kuttny Steinerné: Die Körperhaltung unserer Schüler 8
Miklós Szalay: Bedeutung und Methoden der Entwicklung der Standhaftigkeit ... 11
Dr. József Keresztényi: Olympische Erinnerungen 14
Dr. Edit Nagy Bíróné: Einige didaktische Gesichtspunkte zur Entwicklung der Lehrpläne im Fach Körpererziehung (II.) 17
Sándor Nagy: Zur Entwicklung der Schwimmfähigkeit nach dem schulischen Schwimmunterricht 21

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЫ
№ 1/1975 г.

Кальман Жакаи: Структура группы и физкультура 1
Д-р Дьёрдь Надь: Некоторые выводы уроков физкультуры средних школ 4
Марта Куттни Штейнернэ: Выправка наших учащихся 8
Миклош Салаи: Значение и методы развития стойкости 11
Д-р Йожеф Керестэньи: Олимпийское ознаменование 14
Д-р Эдит Надь Виронэ: Некоторые дидактические точки зрения к работе над учебным планам физкультуры (часть II) 17
Шандор Надь: Развитие умения плавания после обучения плаванию в школе 21

ОБЗОР

csatorna-e a versenysport? Milyen mértékben befolyásolja a sportcsapatok eredményét a nemzedékváltás? Milyen a versenyzéstől visszavonult sportolók helyzete?

S ha a kutatások során kapott válaszok nem is általános érvényűek, a szemelvények külön-külön nagy figyelmet érdemelnek. Talán a legérdekesebb közülük H. Lenk, neves nyugatnémet sportszociológus — volt evezős olimpiai bajnok — tanulmánya, amelyben a szerző a növekvő stressz következtében feladásra kerülő erkölcsi értékek hierarchiáját mutatja be evezős csapatoknál. Lenk azt tapasztalta, hogy a sportolók (jelen esetben az evezősök) stressz hatására legkönnyebben az elvont eszményeket adták fel, viszont legszilárdabbnak a csapathoz való hűség eszménye bizonyult.

A konkrét sportszociológiai kutatásokat bemutató fejezetből kiemelkedik még a nyugatnémet G. Lüschen tanulmánya a sportcsapatok szociológiai vizsgálatának elvi és módszertani problémáiról, valamint J. Cikler csehszlovák kutató írása egy gyermek futballcsapat spontán keletkezéséről, fejlődéséről és felbomlásáról.

A tanulmánykötet befejező része olyan szemelvényeket tartalmaz, amelyek a testkultúra és szabad idő problémáit vizsgálják. E cikkek részben a testkultúra és szabad idő általános kérdéseivel foglalkoznak (pl. A. Wohl: A szabad idő problémája korunkban), részben a szabadidőbeli sporttevékenységet vizsgáló konkrét sportszociológiai kutatásokat ismertetnek (pl. N. I. Ponomarjov: A szabad idő és a testkultúra; Dr. F. Gras: A szabad idő és a sport vizsgálatának néhány módszertani szempontja; J. P. Robinson: A sportra fordított idő tíz országban).

Vázlatos ismertetésünkből is kitűnik, hogy a gondolatgazdag tanulmánykötet olvasása során sok hasznos ismeretre tehet szert az olvasó. Hogy mégis marad hiányérzetünk a könyv elolvasása után az abból adódik, hogy a válogatás egyetlen cikket sem tartalmaz magyar szerző tollából. Úgy véljük, hogy a hazai sportszociológiának a közelmúltban bekövetkezett fejlődése feljogosít arra, hogy érdeklődéssel várjuk e kötet folytatását, az első magyar szerzők által írt sportszociológiai válogatást.

Szilasiné Szabó Gyöngyi

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

INDEX 25 824